التعليم المعتمد على المعايير

الأسس والمفاهيم النظرية



أعده بتكليف من

مكتب التربية العربي لدول الخليج

د. عبدالله بن صالح السعدوي

د. صالح بن علوان الشمراني

1437هـ - 2016م

التعليم المعتمد على المعايير

الأسس والمفاهيم النظرية

أعده بتكليف من
مكتب التربية العربي لدول الخليج

د. عبدالله بن صالح السعدوي
د. صالح بن علوان الشمراني

1437هـ / 2016م

فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر

السعدوي ، عبدالله
التعليم المعتمد على المعايير : الاسس والمفاهيم النظرية. /
عبدالله السعدوي ؛ صالح الشمراني - الرياض ، ١٤٣٧هـ
٢١٠ ص، ٢١x٢٦سم
ردمك: ٣-٦٤٤-١٥-٩٩٦٠

١- التعليم أ. الشمراني ، صالح (مؤلف مشارك) ب. العنوان
ديوي ٣٧٠,١ ٨٦٨٠ / ١٤٣٧هـ

رقم الإيداع: ١٤٣٧/٨٦٨٠
ردمك: ٣-٦٤٤-١٥-٩٩٦٠

النـــاشـــر
مكتب التربية العربي لدول الخليج
ص. ب (٩٤٦٩٣) - الرياض (١١٦١٤)
تليفون: ٠٠٩٦٦١١٤٨٠٠٥٥٥
فاكس ٠٠٩٦٦١١٤٨٠٢٨٣٩
www.abegs.org
E-mail: abegs@abegs.org
المملكة العربية السعودية


بسم الله الرحمن الرحيم

مصطلحـــــات

التعليم المبني على المعـــايير	هو مجموعة عمليات متداخلة من التخطيط والتنفيذ والمراقبة والتطوير للبرامج التعليمية، تستند على معايير واضحة ترتكز حول الطالب، وتمثل قاعدة أساسية للمحتوى والتدريس والتقويم.
معـــايير المحتوى	تعبر عمّا ينبغي للطالب معرفته والقدرة على أدائه في مادة دراسية معينة، وتهدف إلى تحديد ما يعده التربويون وعامة الناس قيّمًا، وما يرونه على درجة كبيرة من الأهمية.
التدريس المعتمد على المعـــايير	عملية يوظف فيها المعلمون المعايير للتخطيط للتدريس من خلال التركيز على ما يحتاج الطلاب معرفته والقدرة على أدائه، وتصميم أنشطة التعلم أو اختيارها بناءً على ذلك. وكذلك استخدام المعايير لاشتقاق معايير المهام الصفية لكي يعرف الطلاب ماذا يتوقع منهم عمله.
التقويم المعتمد على المعـــايير	عملية تحديد ما يعرفه الطالب وما يستطيع القيام به في ضوء المعايير المعرفة مسبقاً، بحيث يستطيع المعلم تحديد مدى تقدم الطالب لإحراز تلك المعايير والمؤشرات المرجعية.
معـــايير الأداء	تصف كيف يعد الجيد جيدًا بما فيه الكفاية من خلال عبارات وصفية قابلة للملاحظة، تتناول الكيفية التي يتعلم بها الطلاب وما يجب عليهم تعلمه وفقا لما سبق تحديده في معايير المحتوى.
التقويم معياري المرجع	يستخدم متوسط أداء المجموعة التي ينتمي إليها الفرد لتحديد مستواه.
التقويم محكي المرجع	يقيس هذا النوع مستوى تعلم الطالب لمقدار محدد من المعرفة والمهارات، من خلال مقارنة أعماله بمحكات محددة للحكم على مستواه الدراسي.
المعـــايير المرجعية	مستويات محددة للأداء تنبثق من معايير الأداء وتفسر في ضوئها نتائج التقويم القائمة على تقدير المقوم.
التقويم الختامي	التقويم الذي تستخدم نتائجه لإصدار حكم حول مستوى الطالب التحصيلي، ويترتب عليه اتخاذ قرار بحقه، ويطبق عادة بعد انتهاء العملية التعليمية أو من خلال تجميع درجات الطالب خلال فترة دراسية معينة.
التقويم البنائي	أنشطة التقويم التي يقوم بها المعلم أو الطالب أو كلاهما وتوظف نتائجها لتقديم تغذية راجعة بهدف تكييف أو تطوير أنشطة التعليم والتعلم بغية الوصول لأهداف التعلم.
التقويم من أجل التعلم	استخدام طرق تقويم متنوعة لتزويد الطلاب والمعلمين وأولياء الأمور بأدلة مستمرة عن تقدم الطلاب ومستوى إتقانهم للمعارف والمهارات التي تتناولها المعايير.
المعايير المهنية للمعلمين	تشير إلى ما يجب على المعلمين معرفته والإيمان به والقدرة على القيام به.
المحاسبية المعتمدة على المعـــايير	هي المسؤولية التي تتطلب الصلاحية والتفويض لعمل شيء ما. والمسؤولية هي كيفية استخدام الصلاحية وفقًا لوجود مبررات ومصداقية.

المحتويات

الجـــداول

فهـــرس الأشكــال

تقـــديـــم

حظيت حركة المعايير لتطوير التعليم باهتمام كبير من قِبل صانعي السياسات التعليمية والمهتمين بها في البحوث والدراسات المتخصصة في تطوير المناهج، واستراتيجيات وطرائق التدريس، والإدارة المدرسية، والبيئة التعليمية، وتقنيات التعليم، والقياس والتقويم ، ونظم المساءلة والمحاسبة،وكافة ما يتصل بالأنظمة التعليمية، كما أضحى «نظام التعليم المبني على المعايير» مطمحًا تسعى إليه الدول، لترفع من مستوى أداء جميع مكونات أنظمتها التعليمية ، وفي هذا الإطار نفّذ مكتب التربية العربي لدول الخليج برنامجًا متكاملاً حول التعليم المبني على المعايير، بغرض الاستفادة من الاتجاهات والحركات التربوية العالمية، التي كان لها أثر واضح فيما وصلت إليه جهود الإصلاح التربوي في معظم دول العالم ، وفي إصلاح العديد من النظم التربوية وتطويرها.

ويسعدنا أن نقدّم للساحة التربوية هذا الكتاب «التعليم المعتمد على المعايير: الأسس والمفاهيم النظرية» الذي يأتي ضمن برنامج متكامل للتعليم المعتمد على المعايير، حيث إنه يوفِّر للمسؤولين والباحثين والمهتمين المعلومات اللازمة حول تاريخ حركة المعايير التربوية ، وما يتصل بها من مفاهيم ومصطلحات علمية ، وكذلك خطوات وأساليب إعداد المعايير لكل مكوّن من مكونات النظام والممارسات التعليمية، وسبل مراجعتها وتقويمها ، إضافةً إلى تقديم العديد من النماذج الدولية في هذا المجال ، وكيف يمكن بناءً المعايير وتطبيقها في إطار السعي لرفع مستوى الجودة في أنظمتنا التعليمية وتحسين أدائها .

نأمل أن يكون الكتاب معينًا للمسؤولين في الحقل التربوي بالدول الأعضاء في المكتب وفي الدول العربية على أداء عملهم، وأن يسدُّ ثغرة في المكتبة التربوية العربية ولايفوتنا أن نشيد بالجهد المتميز الذي بذله كل من الدكتور عبد الله بن صالح السعدوي، والدكتور صالح بن عدوان الشمراني في إعداد الكتاب حتى جاء بهذه الصورة.

والله الموفق،

المديـر العـام

لمكتب التربية العربي لدول الخليج

د. علـي بن عبد الخالـق القـرني

مقـــدمـة

يأتي الإطار الحالي ضمن جهود مكتب التربية العربي لدول الخليج لرصد أهم الاتجاهات التربوية الحديثة وتقديمها للمتخصص الخليجي الساعي إلى الاستفادة من الاتجاهات والحركات التربوية العالمية التي كان لها أثر أساسي في إصلاح كثير من النظم التربوية وتطويرها. ويتناول الكتاب في فصوله الاثني عشر حركة التعليم المعتمد على المعايير باعتبارها من أكثر الاتجاهات التربوية المعاصرة التي ارتكزت عليها جهود الإصلاح التربوي في معظم دول العالم، وأضحت خلال العقود الثلاثة الماضية مدخلًا أساسيًا للتغيير والتطوير التربوي. وليبنى عليه بعد ذلك أدلة إجرائية وحقائب تدريبية تسهم في تبني مدخل المعايير وفق أسس علمية تتناول جوانب العمليات التربوية، والتحول لنظام تربوي حديث يجاري النظم التربوية المعاصرة في الدول المتقدمة.

ويستهل الإطار فصوله بالفصل الأول ليعطي فكرة عن تاريخ حركة التعليم المعتمد على المعايير، وأهم الإرهاصات التي أسهمت في بروزها وإحلالها بديلاً للاتجاهات التربوية السابقة التي فاقمت من مشكلات النظم التربوية نتيجة لعجزها عن مسايرة التطلعات والاحتياجات التربوية التي تفرضها التغيرات الاجتماعية والتنموية المتسارعة.

ويمهد الفصل الثاني لبقية الفصول بتناوله مفهوم التعليم المعتمد على المعايير والفرق بينه وبين المفاهيم السابقة له، وأهم مكوناته ومبادئه وإستراتيجيات تطبيقه. يتبع ذلك في الفصل الثالث بيان أهمية الحركات التربوية التي تناولت هذا المفهوم على مستوى النظام التربوي وعناصره، مع إبراز أهم المميزات التي استحدثتها مقارنة مع النظم التقليدية.

وتقدم الفصول الثلاثة اللاحقة عرضًا تفصيليًا للمكونات الأساسية لحركة التعليم المعتمد على المعايير التي تمثل أبعاد المثلث التربوي: المنهج والتدريس والتقويم؛ إذ يتناول الفصل الرابع معايير المحتوى باعتبارها محور حركة التعليم المعتمد على المعايير، ويطرح تعريفاتها والاتجاهات المتباينة حيال تناولها، ليقدم بعد ذلك عدداً من المحددات المهمة التي تعد مصدر إجماع بين مختلف الاتجاهات لكيفية صياغتها مع الإشارة لبعض الصعوبات التي تكتنف عمليات الصياغة الفعلية. ويختتم الفصل بعرض كيفية تحويل معايير المحتوى إلى مناهج دراسية وكتب مدرسية مع عرض أمثلة على ذلك.

ولترجمة معايير المحتوى إلى واقع ملموس ضمن عمليات التعليم والتعلم يتناول الفصل الخامس التدريس المعتمد على المعايير موضحًا أهم خصائصه وعملياته وفوائده ونماذجه مع تبيان أهم ما يميزه عن طرق التدريس في النظم التربوية التقليدية. ولاستكمال أضلاع المثلث التربوي يغطي الفصل السادس أهم مقومات وأنواع التقويم المعتمد على المعايير؛ إذ يناقش بعد عرض تعريفاته معايير الأداء التي تعد المنطلق الأساس لهذا النوع من التقويم، ومن ثم التمييز بين أنواع التقويم من حيث مرجعية القياس، وأهم ما يميز التقويم المعتمد على الأداء وما يطرحه من أدوار جديدة للمدرسة تقتضي الاهتمام الشامل بجميع الطلاب للوصول بكل منهم لأقصى ما يمكن أن تؤهله قدراته للوصول إليه في ظل سياقات تربوية داعمة ومحفزة.

ومع أهمية العناصر الثلاثة التي تناولتها الفصول السابقة إلا أن تحقيقها للأهداف المرجوة يتوقف على درجة كبيرة حول مدى تأهيل المعلم للتعامل معها، وترجمتها لواقع ملموس، لهذا ركز الفصل السابع الذي تناول المعايير المهنية للمعلمين على أهمية إعداد المعلمين وتأهيلهم لمتطلبات التعليم المعتمد على المعايير، وأثر مدخل المعايير في إعادة تصميم برامج إعداد المعلمين واعتمادها، وما فرضه من متطلبات لنظم الترخيص المهني، وتناول الفصل أمثلة على المعايير المهنية للمعلمين في عدد من الدول.

ولما تتسم به النظم التربوية المعتمدة على المعايير من تكامل بين عناصرها وترابط بين عملياتها ووضوح في مخرجاتها، فقد أسهم ذلك في تطوير نظم مراقبة الجودة والمحاسبية، لذلك يعرض الفصل الثامن المحاسبية المعتمدة على المعايير التي يركز على المخرجات دون إغفاله للعمليات والمدخلات.

ولربط ما تناولته الفصول السابقة من مفاهيم وأطر نظرية عن واقع النظم التربوية يستعرض الفصل التاسع تجارب أهم النظم التربوية التي كان لتبني مدخل التعليم المعتمد على المعايير أثر ملموس في تميزها، وينتقي من تجارب تلك الدول أهمها؛ لما لها من إسهام في تطوير حركة التعليم المعتمد على المعايير ومستوى جودة مخرجاتها وفقًا لنتائج الاختبارات الدولية مثل اختبارات التيمز TIMSS، ومن ذلك تجربة الولايات المتحدة الأمريكية وبريطانيا وسنغافورا.

ولاستكمال التصور العام عن حركة المعايير، يقدم الفصل العاشر أبرز الصعوبات والتحديات التي تواجهه حركة المعايير سواء من حيث الإعداد أو التطبيق تناولها بالتفصيل في ست نقاط أساسية، منها عدم الاتفاق على مفهوم موحد للمعايير، وتحديات صياغة معايير المحتوى، وصعوبة تحديد مستويات معايير الأداء.

ولتعزيز عرض التجارب العالمية ومدى فعاليتها يقدم الفصل الحادي عشر نتائج أهم الدراسات والأبحاث التي تناولت أثر تطبيق مدخل المعايير مصنفًا إياها إلى ثلاثة أنواع: تناول النوع الأول الدراسات التي قدمت أطرًا نظرية مقترحة لدراسة أثر المعايير في عناصر النظام التربوي، فيما قدم النوع الثاني نتائج الدراسات الميدانية التي ركزت على دراسة أثر أحد الجوانب التربوية مثل أثر معايير المحتوى في تعلم الطلاب. وتناول النوع الثالث الدراسات العامة التي اعتمدت على تحليل الدراسات السابقة.

ويختتم الإطار فصوله بنموذج مقترح للتربية المعتمدة على المعايير يتناوله الفصل الثاني عشر -يقدم وفقًا لما استعرض في بقية الفصول- أنموذجًا عامًا لتبني التعليم المعتمد على المعايير، يتضمن أهم مقومات هذا المدخل وما يربطها من علاقات تبادلية تجعلها في حركة ديناميكية قابلة للتطوير والتعامل مع احتياجات العصر ومتطلباته.

الفصل الأول

تـاريـخ حـركـة التعـليم
المعتمـد على المعـايير

الفصل الأول

تاريخ حركة التعليم المعتمد على المعايير

بدأت حركة التعليم المعتمد على المعايير standards-based education أو وفقا لما يسميها البعض الإصلاح المعتمد على المعايير Standard-based Reform منذ أواسط ثمانينيات القرن الميلادي الماضي، وبدأ انتشارها منذ بداية التسعينيات، ويعيد معظم التربويين (cited inMarzano & Kendall، 1997)، بداياتها إلى تقرير (أمة في خطر) A Nation at Risk ، حيث دعا معدّ التقرير إلى وجوب

> «أن يكون هدفنا تطوير مواهب جميع الطلاب إلى أقصى حد ممكن، ويتطلب تحقيق هذا الهدف مساعدتهم والتوقع منهم العمل في حدود قدراتهم، وينبغي أن نتوقع من المدارس أن يكون لديها معايير أصيلة عالية المستوى بدلاً من المعايير المتدنية، وأن يدعم الآباء أطفالهم ويشجعوهم على الاستفادة القصوى من مواهبهم وقدراتهم»
> (National Commission on Excellence in Education, 1983, 26) ,(cited in Brown 2009).

وهذا ما أكدته شبرد (Lorrie Shepard, 1993) حيث ترى أن نشر التقرير أسهم في تغيير خطاب الإصلاح التربوي بشكل جذري، ومثّل أحد أهم عوامل حركة المعايير الحديثة.

وقد كانت الاستجابة المبكرة للدعوة التي أطلقها التقرير متباينة بين الولايات، فبعضها زادت من متطلبات التخرج والبعض الآخر أضاف مواد متقدمة، فيما ركز البعض على إعداد مزيد من الكتب المدرسية والمواد التدريسية للرفع من جودة التدريس، إلا أن تحليل التغير الذي حدث خلال هذه الفترة أوضح أن هذه الإصلاحات فشلت في إحداث التحسن المنشود وذلك لضعف الترابط بين هذه المكونات، وفشل تكوين مفهوم مشترك للمعارف والمهارات التي ينبغي تدريسها (Massell, 1994).

هذه الاعتبارات المتعلقة بترابط مكونات الإصلاح التربوي وتشكيل مفهوم مشترك للتوقعات التربوية ساهمت في تزايد توجهات الإصلاح التربوية من خلال منظومة المعايير (Hamilton, Stecher, & Yuan, 2012). وتعزى فكرة «الإصلاح المنظم systemic reform» إلى كل من سميث و أودي (Smith & O'Day, 1991) لعرضهما مدخل عام للإصلاح يتضمن معايير لما يتوقع من الطلاب تعلمه وربطها بعناصر النظام التربوي مثل التقويم وتدريب المعلمين وإعادة هيكلة المدخل الحكومي ليركز على دور الولايات والمنظمات الوطنية في عمليات بناءً المعايير مع تخويل المناطق التعليمية والمدارس باتخاذ القرارات المتعلقة بكيفية تحقيق هذه المعايير. وقد حفزت هذه الدعوة المناطق والولايات والحكومة الفدرالية كذلك المؤسسات التربوية المشاركة في الجهود الرامية لتعزيز حركة الإصلاح المعتمدة على المعايير (Hamilton, Stecher, & Yuan, 2008).

وتعد حركة المعايير تتويجا لحركات عدة شهدها المجال التربوي، من أهمها حركة الفعالية والسلوكية والكفايات الأساسية الدنيا التي أثرت على معظم النظم التربوية العالمية، فقد بدأت حركة الفعالية The efficiency movement في عام 1913م واستمرت إلى بداية عام 1930م، وصممت الحركة لتطبيق مبادئ الإدارة العلمية في التربية، وتقوم فكرة الفعالية التي تعزى لفريدريك تايلور على تحديد مفصل للمخرجات المرغوبة، تتضمن الجهود المطلوبة من العامل وإزالة الحركات الزائدة التي لا تفيد في العمل، وتستهلك مزيدًا من الوقت والجهد؛ مما يؤدي إلى زيادة المخرجات وزيادة الإنتاجية؛ ثم ارتفاع الأجور وتحقيق الفائدة للجميع (Eisner, 1995a). وباستمرار تطبيق حركة الفاعلية في التربية بدأ مديرو المدارس يدركون تدريجيًّا أن المفاهيم التي تقوم عليها الحركة واتبعوها لسنوات - مثل الآلية mechanize والروتينية routinize في التعليم والتعلم — أنها غير فاعلة، وحتى مع إمكانية تزويد المعلمين بوصف مفصل لمهام الأداء، فإنه من المستحيل إعطاء الطلاب توصيفًا لكيفية تعلمهم.

أما الحركة السلوكية فبلغ أوج نشاطها في الستينيات من القرن الماضي، وكانت المفاهيم الأساسية التي تقوم عليها هي تعريف الأهداف التربوية، بحيث تكون محددة بشكل كاف غير قابل للّبس، سواء أحققها الطالب أم لا. ومثّل كتاب «إعداد أهداف الدرس «preparing Instructional Objectives» لروبرت ميجر Robert Mager الذي نشر في عام 1962 دفعة قوية لانتشار تطبيق الأهداف السلوكية.

ويجب في رأي روبرت أن تحدد الأهداف السلوكات المتوقعة من الطالب بالتفصيل، والشروط التي ينبغي أن يظهر فيها، والمحكات التي تجعلها قابلة للقياس.

من ذلك على سبيل المثال: بعد شرح كيفية صياغة المشكلات المرتبطة بالتسرب الدراسي وتنسيقها في جداول، سوف يكون الطالب قادرًا على إكمال كتابة عشر مشكلات في عمودين خلال خمس دقائق (Marzano & Kendall, 1997).

هذه الصياغة التفصيلية للأهداف السلوكية شكلت عبئًا كبيرا على المعلمين، وأغرقت المدارس بمئات بل آلاف من الأهداف لتحديد مخرجات التدريس؛ مما جعل المدارس تشعر بحمل ثقيل من الأهداف، وهذا ما أفقد الحركة بريقها (Eisner, 1995a; Marzano & Kendall, 1997).

وبتراجع الحركة السلوكية بدأ بروز حركة ناشئة لا تتطلب كل ما تضمنته الحركة من اشتراطات، ولكن اكتفت بالتركيز على الأساسيات التي ينبغي على الطالب تعلمها، ومثّلت هذه الحركة الناشئة التي سميت حركة الكفايات الدنيا Minimum Competencies Movement مدخلاً مهمًّا لإصلاح التعليم خلال ستينيات وسبعينيات القرن الماضي، وهدفت الحركة إلى معالجة الضعف المستشري بين الطلاب، وبخاصة مهارات القراءة والكتابة والحساب، كما هدفتْ إلى التحقق من إتقان الطلاب لتلك المهارات قبل الانتقال من صف إلى آخر، أو من مرحلة دراسية إلى أخرى؛ مما أدى إلى شيوع اختبارات الكفايات الدنيا (Pinkney, 1979).

وقد أدت الانتقادات الموجهة لحركة الكفايات الدنيا إلى ضعف الثقة في قدرتها على تطوير ممارسات

التدريس وعلى مساعدة الطلاب على رفع مستوى تحصيلهم الدراسي، وبخاصة ما تضمنه تقرير (أمة في خطر) الذي اتهمها بتدني مستوى التوقعات من الطلاب، من ذلك قوله: «بنزوع (الدنيا) لأن تصبح (عليا) انخفضت مستويات التعليم لجميع الطلاب» (cited in Shepard, Hannaway, & Baker, 2009, p5).

وبأفول شمس حركة الكفايات الدنيا التي سطعت مجددًا في بعض النظم التربوية العربية، برزت حركة (المعايير) التي واجهت في البداية مقاومة شديدة، سواء من أنصار الاتجاهات السابقة التي ما زال لها حضورٌ في الميدان التربوي، أو من التربويين الذين لم يعد لديهم ثقة في حركات الإصلاح التربوي، وقد أدى هذا الموقف إلى محاولات كبيرة للإقناع، من ذلك ما قالته وزيرة التربية الأمريكية في ذلك الوقت دايان ريفتش Diane Ravitch:

> «الأميركيون يتوقعون... معايير صارمة لتنظيم تشييد المباني والجسور والطرق السريعة، والأنفاق، فالعمل الرديء سيضع حياتهم في خطر، وإنهم يتوقعون معايير صارمة لحماية مياه الشرب، والطعام الذي يأكلونه، والهواء الذي يتنفسونه.... فالمعايير تعد لتحسين مناشط الحياة»، (cited in Marzano & Kendall, 1997, p2)

وكما تعمل المعايير على تحسين حياة الأمريكيين، تؤكد دايان بأن المعايير سوف تعمل -أيضًا- على تحسين التربية: «يمكن للمعايير أن تحسن التحصيل الدراسي إذا حدد بشكل دقيق ما ينبغي تدريسه ونوع الأداءات المتوقعة»(p.25).

وقد أفضت الجهود المشتركة التي شارك فيها عدة فئات حكومية واجتماعية ومؤسسية إلى تشكيل لجنة هيئة وطنية للمعايير التربوية والاختبارات the National Council on Education Standards and Testing (NCEST)، صدر تقريرها الأول في عام 1992 بعنوان «رفع المعايير للتعليم الأمريكي Raising Standards for American Education» داعيا إلى تطوير نظام وطني للمعايير والتقويم يمكن أن يسهم في تحقيق عدد من الأهداف منها: تزويد الطلاب والتربويين بمعلومات حول ما يتوقع منهم، وإمداد الأسر والمسؤولين والمجتمع والمؤسسات المختلفة بمعلومات حول مستويات الطلاب، وكذلك مساعدة المعلمين على فهم نواحي القوة والضعف في أداء الطلاب، فضلا عن تطوير نظام المحاسبية لتركز أكثر على الأداء (Hamilton et al., 2008). وقد تجاوز مفهوم المعايير ما يتوقع من الطالب تعلمه ليتضمن الاهتمام بما يفترض أن تقدمه المدرسة لطلابها وهذا ما يشير إليه مصطلح «المدرسة تقود المعايير school delivery standards» الذي يركز على أهمية اختبار إمكانية المدرسة لتقديم تدريس ذا جودة عالية، وحتى في «تشريع أهداف 2000 the Goals 2000 legislation» ، ظل مفهوم المدرسة تقود المعايير متضمنا في معايير «فرصة للتعلم opportunity to learn» التي ركزت على مراقبة المصادر التي تقدمها المدرسة لتعزيز تحصيل الطالب لمعايير المحتوى(Hamilton et al., 2012).

ويمكن القول: إن أواخر القرن الميلادي الماضي مثّل مولد حركة المعايير ونشأتها، واستحوذت على معظم الجهود التربوية في الإصلاح، وهذا ما يؤكده ملنيك وبولن (Melnick & Pullin, 2000) حيث يشيران إلى أنه على مدار عقد من الزمن دارت حركة الإصلاح التربوي المنظم حول هدف واحد، وهو: معايير قوية وعالية المستوى للتعليم والتعلم.

وكان أول معايـير مـا أعدته الهيئة الوطنية لمعلمي الرياضـيات the National Council of Teachers of Mathematics لمـادة الرياضـيات، حيث بدأ العمل على إعداد نسـختها الأولى في عـام 1986، وأعلنت في عام 1989م، تبعها في ذلـك عدد من الهيئات العلمية كالهيئة الوطنية للبحوث في العلوم الأكاديمية الوطنية National Research Council of the National Academy of Sciences بالإضـافة إلـى هيئـات أخرى في اللغات والطب والهندسـة والآداب التي انتهت من إعداد معاييرها في النصـف الأول من تسـعينيات القرن الميلادي الماضـي (Brown, 2009). وقد لخص مارزانـو وهسـتد (Marzano & Haystead, 2008) تسـعة وأربعين حدثًا تتعلّق بالمعايير بـين عامي 1989م و 2000م تضمنت إصدار بعض الأنظمة والتقارير المتعلقة بإقرار وتبني مدخل المعايير، وإصدار معايير تربوية لعدد من المواد الدراسية، وعقد مؤتمرات حول المعايير.

وفي حـين ينظـر إلـى حركة المعايير الأمريكية الموثقة بشـكل دقيـق على أنها قادت معظم حركات الإصـلاح التربوي، كانت هناك حركات تربوية موازية في الكثير من الدول نحو الإصـلاح التربوي لتحسـين مخرجات التعلم (Bergmann & Mulkeen, 2011). ففي بريطانيا قسم التعليم العام إلى أربع مراحل أساسية، مع تطبيق اختبارات في نهاية كل مرحلة، بدأ أول اختبار للمرحلة الأولى (أطفال سـن السـابعة) في عام 1991(Cowan et al., 2002). وبدأ العمل في النمسـا عام 2001 لإعداد معايير التعلم للمواد الأسـاسـية للصـفوف من الرابع إلى الثامن، أما في نيوزيلنـدا فمنـذ العام 2010 بدأت مطالبة جميـع المدراس باختبار أداء طلابهم في الصـفوف من 1–8 ومقارنته بالمعايير الوطنية في القراءة والكتابة والرياضيات وإصدار تقارير بذلك لأولياء أمورهم.

2

الفصل الثاني

تعريف التعليم المعتمد

على المعايير ومكوناته

الفصل الثاني

تعـريف التعـليم المعتمد على المعايير ومكوناته

1.2 مفهـــوم الـمعـــايير

تزايد الاهتمام بالمعايير في التربية بشكل مطرد، وانتشر استخدامها في معظم الدول المتقدمة والنامية على حد سواء، كما اتضح من الفصل السابق- إلى الحد الذي يمكن القول: إن هناك حركة عالمية للمعايير التربوية اتسع انتشارها في كل الدول المتقدمة ومعظم الدول النامية التي مثّل فيها الإصلاح التربوي هاجسًا وطنيًّا نحو التقدم والتطور الشامل في مختلف مناحي الحياة. ومع كل هذا الانتشار إلا أن هناك اختلافات بين الدول، حيث اتخذت حركة المعايير أشكالا مختلفة، ودارت حول مفاهيم متباينة تعزى في جانب منها إلى الغموض في أصل مصطلح المعايير وتعريفه (Bergmann & Mulkeen, 2011). فعلى سبيل المثال يذكر الدريتش (Aldrich, 2000, p. 40) أن«القاموس يقدم عدة معانٍ مختلفة لمصطلح (المعايير) ، وهذه المعاني تتغير بمرور الزمن، وسوف تظل كذلك».

وتستخلص كلنهنز وانفرسون (Kleinhenz & Ingvarson, 2007) معنيين أساسين لمصطلح (معيار) من قاموس أكسفورد Shorter Oxford Dictionary في اللغة الإنجليزية، وهما:

1. اسمٌ، أو شعارٌ لمستوى عالٍ، «يستخدم مجازاً للتعبير عن المبادئ التي أنشئت من قبل جهة مّا قاعدةً لقياس الكمية، ومدى قيمة أو نوعية عمل مّاً».
2. عينات، أو مواصفات تحدد جودة الشيء المراد قياسه، والدرجة المطلوبة للجودة، ومستوى الأداء الحقيقي مقارنةً بمتوسطات العينة نفسها، ويقوم مقام الاختبار لتلبية احتياج جهة ما، وهو عادة يوضع على أنه قاعدةٌ أو نموذج نتيجة التعليمات العليا، والعرف، والاتفاق العام، والمحكات أو الاختبارات.

ففي المعنى الأول تهدف المعايير إلى وصف نموذج جرى الاتفاق عليه إجماعاً لأعلى مستويات الكفاءة، ولأقصى ما يُرجى تحقيقه في مجال معين، أما في المعنى الثاني فيكون استخدام المعايير بوصفها مقاييسَ تزوّدنا بمواصفات لمستويات الإنجاز.

ويشير بعض الباحثين (Bergmann & Mulkeen, 2011; Eisner, 1995b) إلى أن مفهوم (المعايير) قد يتخذ عدة معانٍ، يمكن إجمالها في ثلاثة تصنيفات أساسية:

قاعدة للسلوك: ترتكز على مبدأ أو قيم معينة تحدد هوية الفرد والتزاماته، ويمكن أن يتبناها ويدافع عنها.

متطلبات: تشكل مواصفات أو خصائص معينة. فعلى سبيل المثال: معايير الغذاء الصحي، أو معايير الغرف الفندقية (تصنيف خمس نجوم) تمثل في المقام الأول خصائص يجب توافرها؛ مثل خلو الأطعمة في المثال الأول من الدهون والسكريات.

وحدة قياس: كوحدة المتر للأطوال أو الدرجة المئوية للحرارة، وهذه الوحدات المعيارية يمكن قياسها بدقة.

ويلاحظ أن هذه العناصر الثلاثة التي يدور حولها معنى (المعايير) تختلف في درجة الاتفاق عليها، فالمعايير التي تمثل قواعد سلوكية من الصعب أن تحظى باتفاق تام بين جميع الأفراد، فضلا عن احتمال اختلاف معانيها من مجتمع إلى آخر، فالمعايير الأخلاقية التي تحكم سلوك بعض الأفراد قد لا تفهم بالمعنى نفسه وتُتَّبع بالدرجة نفسها من أفراد آخرين، وغالبًا ما تكون مثل هذه المعايير غير مكتوبة، وتؤدّي التنشئة الاجتماعية والخصائص الفردية دورًا ملموسًا في تشكيلها.

يأتي بعد ذلك من حيث درجة الاختلاف المعايير التي تمثل مواصفات أو خصائص مادية يمكن ملاحظتها، فمثل هذه المعايير يمكن أن تمثل فهمًا مشتركًا، يكون الاتفاق عليه بين مجموعة من المهتمين أو المتخصصين، ويمكن أن يتبناها الآخرون مع درجة معقولة من الاختلاف في فهمها، وتسمّى أحيانًا بالمعيار النسبي Relative Standard، ففي المثال السابق عن مواصفات الفنادق (تصنيف خمس نجوم) توجد مواصفات وُضعت من الجهات المختصة، وتبناها الآخرون على أنها مواصفات مطلوبة لهذا الفئة من الفنادق، ولكن لا يوجد حد صارم يميزها عن الفئات الأعلى أو الأدنى منها، كأن يقال مثلا: إن جدران الغرف يجب أن تطلى باللون الأبيض، أو أن مساحتها ينبغي أن تكون بالتمام30 مترا مربعا، ولكن يوجد مدى من الاختلافات المسموح به.

أما المعنى الأخير للمعايير أنها وحدة قياس فلا مجال فيها للاختلاف أو لتباين وجهات النظر، فهي تشير إلى معانٍ صارمة وموحدة، سواء على المستوى الفردي أو المجتمعي أو حتى على المستوى الدولي.

ومن هنا يأتي السؤال: أيٌّ من العناصر الثلاثة السابقة يمكن أن نتبناها في حركة المعايير التربوية؟

لاشك في أن تبني المعنى الأول لا يمثل إضافة حقيقية؛ إذ إنّ هذه المعايير التي تمثل أنماطًا من السلوك موجودةٌ مسبقا، وبالمقابل فإن تبني المعنى الثالث كما يفهم في العلوم الطبيعية غيرُ ممكن؛ لذلك اتجهت الجهود للأخذ بمعنى المفهوم المشترك من المعنى الثاني والقابلية للقياس من المعنى الثالث، بحيث تًعبر المعايير التربوية عن خصائص معينة يتفق التربويون والمعنيون على مفهومها ودلالاتها، ويمكن قياسها، وتمثل متطلبات ينبغي تحقيقها أو اكتسابها.

ويصنِّف بيرجمان وموكلن (Bergmann & Mulkeen, 2011) المعايير في السياق التربوي إلى ثلاثة مجالات أساسية، وهي:

معايير المدخلات: تستخدم لتعريف المصادر المدخلة لكل مدرسة، كحجم الفصل، ونسبة المعلم إلى عدد الطلبة، ويمكن استخدام هذه المعايير كمتطلبات أو محددات (محكات)، وهي عادة ما تستخدم للترخيص للمدارس الخاصة، كعدد الفصول، ومساحتها وحجم المدرسة، وكذلك لتحديد جودة تجهيزات المدارس وملاءمتها.

معايير العمليات: يهتم هذا النوع من المعايير بقضايا الجودة وطبيعة العمليات التربوية، كجودة عمليات التدريس، والبناءً التنظيمي للمدرسة ومستوى جودة العناية المقدمة للطلاب في المدرسة.

معايير المخرجات: تشير إلى مخرجات التعلم أو معايير التحصيل الدراسي، ولاشك في أن كل الأنظمة التربوية وجميع التربويين يسعون إلى الرفع من مستوى معايير مخرجات التعلم التي يتفق الجميع على أهميتها. وقد ارتبط عادةً هذا النوع من المعايير بحركات المعايير التي دار حولها الفكر التربوي مركزًا على قياس مخرجات التعلم بناءً على معايير تعد ميكانيزمات/آليات أساسية لتحسين جودة التربية.

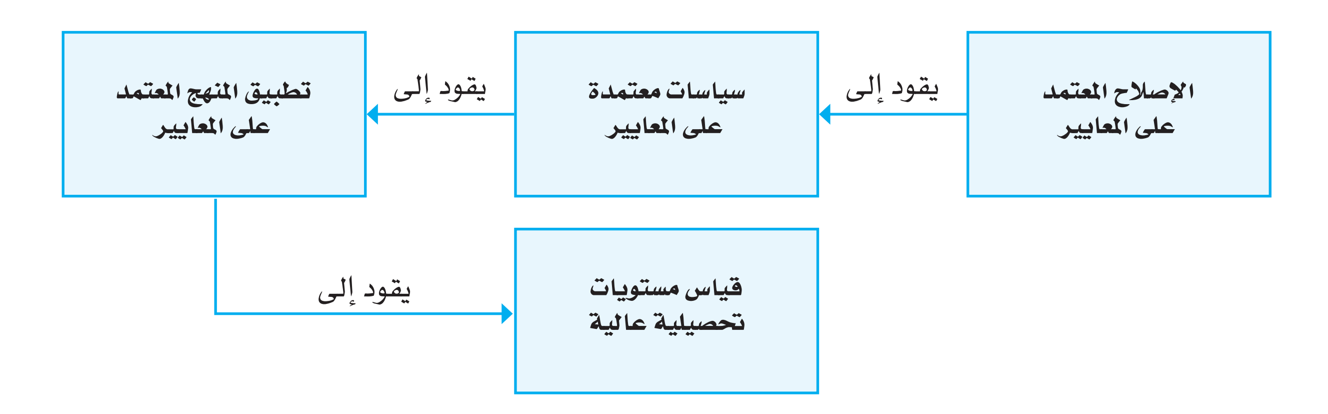
2.2 التعليم المعتمد على المعايير

شكلت المجالات السابقة للمعايير -وبخاصة ما يتعلق بمعايير (العمليات) و(المخرجات)- مفهومًا شاملاً لمدخل التعليم المعتمد على المعايير، وجرى في ضوئها تقسيم المعايير إلى نوعين أساسيين، وهما معايير المحتوى ومعايير الأداء، أما معايير (المدخلات) فقد انصرف عنها الاهتمام في بداية نشوء الحركة إلى الاهتمام بـ(المخرجات) والاعتقاد وفقًا لآراء مجموعة من الدراسات السابقة في فترة الستينيات (Coleman, et al., 1966) بأن جودة المدخلات التربوية ليس لها أثرٌ ملموسٌ على تحصيل الطلاب (cited in: Buttram & Waters, 1997)، إلا أن معايير (المدخلات) اتخذتْ بعد انطلاق حركة المعايير وتقويم أدائها بُعدًا آخر تضمن الاهتمام بجودة إعداد المعلمين بوصفه عنصرًا محوريًّا لإنجاح الحركة وتحقيق أهدافها.

وتباينت تعريفات التعليم المعتمد على المعايير كما سوف يلاحظ في عدد من التعريفات التي سوف يأتي استعراضها لاختلاف التوجهات والمداخل القائمة عليها، فالمهتمون بالسياسات التربوية ركزوا على العمليات العامة للإصلاح التربوي، في حين ركزت بعض الهيئات التربوية كالهيئة الوطنية لتدرس الرياضيات في أمريكا على مدى الإصلاح لعمليات التعليم والتعلم، فمن التعريفات التي انتحت الاتجاه الأول التعريف التالي الذي يرى أن التعليم والتعليم المعتمد على المعايير تتضمن (McLaughlin & Shepard, 1995):

1. أهدافًا لتعلم الطلاب تتضمن توصيفًا عامًّا للمعارف والمهارات التي ينبغي أن يكتسبها الطلاب في مادة دراسية مّا.
2. توصيفًا محددًا لأداء الطالب يشير لمستوى الإتقان لمحتوى المادة الدراسية.
3. تقويمًا يقدّم تغذية راجعة حيال أداء الطالب مرتبطًا بأهداف التعلم.

ويرى بعض التربويين أن الإصلاح المنهجي المنظم يعد متطلبًا أساسيًّا للتربية المعتمدة على المعايير، فعلى سبيل المثال: وجد كلون (Clune, 2001) من خلال تحليله للمتغيرات المنهجية لتنفيذ التعليم المعتمد على المعايير أن العلاقة تتشكل كالتالي:



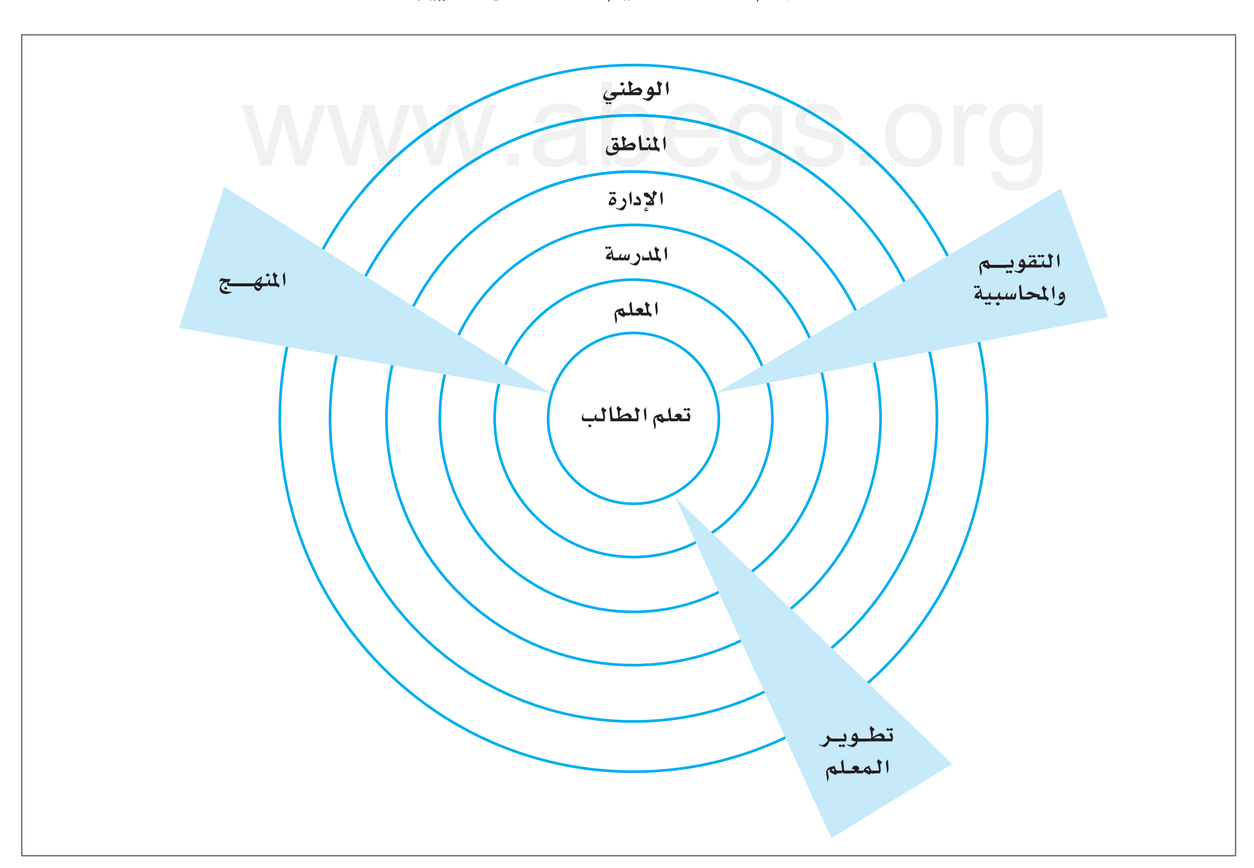
ويعرف ماسل (Massell, 2000) الإصلاح المنهجي المعتمد على المعايير، بأنه يتضمن:

1. إعداد معايير تعلم الطلاب بحيث تكون موجهة لجميع الطلاب.
2. المواءمة بين السياسات والمعايير (على سبيل المثال: سياسات الاختبارات والمحاسبية، التطوير المهني للمعلمين، شهادات المعلمين).
3. إعادة هيكلة التنظيم الإداري بحيث تكون الإدارة التعليمية والمدارس مسؤولة عن تطوير أساليب التدريس المناسبة لتحقيق المعايير.

قدم مجلس البحث الوطني الأمريكي (National Research Council, 2001) رؤية أكثر تفصيلاً للتربية المعتمدة على المعايير والإصلاح المعتمد على المعايير يوضحها الشكل رقم (2-1) وتقوم على ثلاث قنوات عامة:

1. المنهج: (السياسات التربوية للمقاطعة والولاية، مواد التدريس، الكتب الدراسية).
2. تطوير المعلمين: (الإعداد، الشهادة، التطوير المهني).
3. التقويم والمحاسبية: (الصف، الولاية، تقويم المقاطعة، نظام المحاسبية، دخول الكلية).

شكل رقم (2-1) التعليم المعتمد على المعايير



المصدر: (National Research Council, 2001, p 32)

وتؤثر هـذه القنوات مجتمعةً في المعلمـين والتدريس، كما تؤثـر تبعًا في تعلم الطلاب، بالإضـافة إلى العوامل الخارجة عن النظام التربوي والتي تؤثر بشكل مباشر أو غير مباشر في عمليات التعليم والتعلم.

ويـرى مرسـون (Morrison, 2004) أن التعليـم المعتمد على المعايير يتناول عمليـات التدريس والتعلم والتقويم القائمـة علـى معايير وطنيـة، مع تركيزها على معايير المحتـوى الأكاديمي؛ أي ما يتوقع مـن الطلاب معرفته وأن يكونوا قادرين على أدائه خلال مسـيرة تقدمهم الدراسـي، وبهذا المفهوم يقدم التعليم المعتمد على المعايير رؤية شاملة لسير العملية التعليمية تدور حول ثلاثة عناصر مترابطة:

1. معايير تعلّم تعدّ لكل مادة ولكل مرحلة دراسية، ويفضّل ألا تزيد على 15 معيارًا أساسيًّا لكل مادة بالفصل الدراسي الواحد، تغطي أهم ما يود من الطالب تعلمه في هذه المادة.
2. نظام تقويم يمكّن من التحقق من مدى تحقيق الطلاب لكل معيار من معايير التعلم.
3. نظام تقارير يتضمن إعداد تقارير التقدم الدراسي والشهادات يرتبط بالمعايير، بحيث يمكّن أولياء الأمور من تعرّف مستوى إتقان أبنائهم لكل معيار.

في حـين يصـف رسـنك وزوراوسـكي (Resnick & Zurawsky, 2005b) أربعة عناصـر للتربيـة المعتمدة على المعايير، انبثقت منذ أوائل تسعينيات القرن الميلادي الماضي نتيجةً للحوارات الوطنية في أمريكا التي شارك فيها التربويون ورجال الأعمال والمشرّعون، وهي:

1. تأسيس معايير لما ينبغي للطلاب معرفته والقدرة على أدائه في مختلف المراحل الدراسية.
2. تقويم معتمد على المعايير لإعلام الطلاب بمستويات تعلمهم وإعلام المعلمين بتقويم يتعلّق بطرق تدريسهم.
3. برامج التدريس المعتمد على المعايير والتطوير المهني للمعلمين.
4. نظام محاسبية لتحديد مدى تحقيق الطلاب للمعايير.

وقد وجد سـنو-رنر وليور (Snow-Renner & Lauer, 2005) بعد القيام بمراجعة (621) دراسـة ضـمن مشـروع بحثي تناولت المعايير التربوية منذ عام 1995م، أن التعليم المعتمد على المعايير تتخذ عدة معانٍ، يمكن حصـرها في معنيين، هما:

الأول: مدخل للسياسات التربوية يركز على:

1) الأهداف العامة لتعلم الطلاب.
2) تعريف أداء الطلاب المرتبط بتلك الأهداف.
3) تقويم يقدم تغذية راجعة حول التعلم.

الثاني: توجهات إصلاحية تعتمد على إصلاح التدريس القائم على مفاهيم الاتجاه البنائي للتعلم، الذي يتضمن التدريس المعتمد على الطالب، والتعلم النشـط، والتعلم التعاوني للمجموعات. ويرتكز هذا التعريف على الجهود الأولى للهيئات العلمية والمهنية، مثل المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات الذي ركز على المدخل المتمركز على المتعلم مقابل المدخل المعتمد على المعلم، وكان له تطبيقات في التدريس أكثر من التعريف الأول.

وينبغي النظر إلى التعليم المعتمد على المعايير على أنها أكثر من مجرد مكونات منفصلة، بل هي عمليات متداخلة من التخطيط والتنفيذ والمراقبة والتطوير للبرامج التعليمية، المستندة على معايير واضحة ترتكز حول الطالب، وتمثل قاعدة أساسية للمحتوى والتدريس والتقويم. ولاشك في أن هذه العمليات تتأثر بعدد من العوامل السياسية والاقتصادية والرغبة الحقيقية في التغيير، فضلاً عن ضرورة مراجعة السياسات التربوية القديمة.

وتختلف هذه العمليات في مجملها عن عمليات التعلم التقليدية، في كونها تساعد على ضمان تعلم الطالب لما هو مهم بدلاً من السماح للكتب المدرسية بتوجيه الممارسات الصفية، فضلاً عن استهدافها لمستوى عالٍ من الفهم يتجاوز ما تطرحه الكتب الدراسية أو التدريس التقليدي كما يوضح ذلك جدول رقم (2-1).

جدول رقم (2-1): الفروق بين التعليم المعتمد على المعايير Standards-Based والمعيارية Norm-Referenced

المعتمدة على المعايير	المعيارية
يعتقد أن عمليات التعليم والتعلم المتاحة لكل الطلاب يمكن أن تسهم في جعل الطلاب أذكى من خلال بذل مزيد من الجهد.	تقوم على الاعتقاد بأن بعض الطلاب طبيعيًا أذكى من البعض الآخر.
محتوى المواد الدراسية واحد لكل مجموعات الطلاب.	يختلف محتوى المواد الدراسية باختلاف مجموعات الطلاب.
يستخدم التقويم لتعرّف مستوى الطالب على معايير ومقارنات حدية.	يستخدم التقويم لمقارنة ما يعرفه الطالب بما يعرفه أقرانه.
توزع الموارد حسب احتياجات كل الطلاب لتحقيق المعايير، وبقدر احتياج الطالب إلى المساعدة يحصل عليها.	لا توجد محددات موضوعية لتوزيع الموارد وبالتالي الطلاب الذين في حاجة ماسة للدعم يحصلون عادة على النذر اليسير منها.
يركز التدريب المهني على التحسين المستمر لمهارات التدريس لمساعدة الطلاب على تحقيق المعايير.	التدريب المهني عرضي وغالبًا ما يكون حضور ورش عمل مرة واحدة.

المرجع: (DDESS Public Affairs, 2011)

ولتفعيل حركة التعليم المعتمد على المعايير ينبغي توافر ثلاثة عناصر أساسية، وهي:

1. رؤية وأهداف موحدة تتضمن معايير منهج ومعايير أداء طموح لكل الطلاب.
2. سياسة تربوية متسقة تدعم هذه المخرجات الطموح.
3. إعادة تشكيل النظام التربوي لإعطاء إدارات التعليم المحلية تحكمًا وصلاحيات أكبر لتحقيق مخرجات التعلم (Massell, 2000).

أما المبادئ التي ينبغي أن تقوم عليها حركة التعليم المعتمد على المعايير فقد لخصت في سبعة مبادئ، وهي:

1. معايير تثير قدرات الطلاب وتفكيرهم، وتطبق عليهم جميعًا.
2. معايير واضحة وقابلة للقياس.
3. النجاح يعتمد على إتاحة الوقت المناسب وعلى جهد الطلاب.
4. استخدام (إستراتيجيات) تدريسية متنوعة.
5. ربط المناهج والتدريس والتقويم بمعايير المحتوى.
6. استخدام أساليب تقويم متنوعة.
7. تأسيس مستويات متعددة للتحصيل الدراسي.

3.2 الفرق بين الكفايات والمعايير

تبين من التعريفات السابقة لمفهوم المعايير تنوع معانيها وعدم الاتفاق على تعريف موحد، والحال كذلك بالنسبة لمفهوم الكفايات فالمراجع الأدبية تورد معاني مختلفة لمصطلح الكفايات، بل يعد من أكثر المصطلحات غموضاً لعدم الاتفاق على مفهوم محدد له، وهذا ما يشير إليه وينترتون وآخرون (Winterton, Deist, & Stringfel-low, 2005) بقولهم:

> «هناك غموض وجدل شديدان بشأن مفهوم الكفاية، فمن المستحيل تحديد أو إيجاد نظرية متماسكة، أو التوصل إلى تعريف قادر على الاستيعاب والتوفيق بين الطرق المختلفة التي تعبر عن هذا المصطلح بدقة وشمول» (ص7).

ويشير هيرتل (Hartle, 1995) إلى مفهوم الكفاية بأنها الخصائص التي يظهرها الفرد للقيام بأداء مهني متفوق يتضمن الكفايات الظاهرة من معارف ومهارات، والخفية بما فيها من سمات ودوافع. ويتفق هذا مع ما أوردته وكالة التدريب البريطانية (Training Agancy,1989) من تعريف الكفاية بأنها القدرة على أداء الأنشطة داخل مهنة معينة، ويشمل ذلك ميزات تنظيم العمل، والتخطيط له، والابتكار، والتعامل مع الأنشطة غير الروتينية، بالإضافة إلى الكفايات الشخصية اللازمة في مكان العمل للتعامل مع الزملاء والمديرين والعملاء(cited in Kennedy, 2007). ويربط الكين (Elkin, 1990) مفهوم الكفايات بالأداءات الوظيفية الجزئية micro-level job performance وبالسمات الإدارية العليا. وينتقد مون (Moon, 2002) هذا النوع من التعاريف بأنه يركز على الجوانب المهنية وينظر إلى المفهوم من زاوية ضيقة لربطه الكفايات بالمهارات المكتسبة من خلال التدريب. ومع ذلك هناك تعاريف أشمل منها تعريف دولي وآخرين(Dooley, Paprock, Shim, & Gonzalez, 2001) الذي يشير إلى أن الكفاية تتضمن القدرة الأدائية اللازمة لإظهار المعارف والمهارات والقدرات المكتسبة، وكذلك تعريف دليل المستخدمين للتربية والتدريب (European Communities, 2009) الذي يصف الكفاية بأنها مزيج دينامي من المميزات والاستعدادات والميول، إلا إن هذه الأنواع من التعريفات تعرضت –أيضاً– للنقد لكونها شديدة العمومية (Kennedy, Hyland, & Ryan, 2005a; Winterton et al., 2005).

ومن حيث النشأة التاريخية فإن المعايير التي سبق عرض تطورها التاريخي تعتمد على الاتجاهات البنائية والمعرفية التي لخص (السعدوي،2011) أهم مبادئها فيما يأتي:

- المعارف والمفاهيم تتشكل في سياق اجتماعي.
- التعلم الحقيقي يدعم عمليات عقلية عالية الجودة.
- التعلم الجديد يتأثر في تشكله بالخبرات السابقة.
- عمليات التعلم والتفكير تتضمن مهارات الوعي المعرفي وتنظيم الذات.
- الأداء المعرفي يعتمد على الدافعية.
- التعلم التعاوني يعزز عمليات التفكير العليا.

بالمقابل فإن مصطلح الكفايات والأهداف ومخرجات التعلم تضرب بجذورها في أعماق المدرسة السلوكية، وقد لخص كل من مالن و بوتلر (Butler, 2004; Malan, 2000) أبرز الإصلاحات التربوية السابقة التي تدور هذه المصطلحات وأهم روادها، ومن ذلك:

- الأهداف التربوية لتيلر (Tyler, 1949): أعطى تيلر دفعه قوية للحركة المبنية على الأهداف objectives-oriented movement من خلال تأكيده على أهمية الأهداف في تصميم المناهج وممارسات التدريس، وكان يعتقد أن الأهداف على درجة عالية من الأهمية في التخطيط المنظم للتدريس، وتحديد السلوك المرغوب للمتعلم قبل بدء التدريس، بالإضافة إلى تحديد المحتوى المطلوب تحقيقه. وقد استخدمت مفاهيم تيلر استعمالاً مكثفاً في تصميم المناهج، ومثلت الأساس لنموذج ويلر Wheeler's model في تصميم المناهج الذي استخدم لعقود طويلة.
- أعمال بلوم (Bloom, 1956): مثلت أعمال بلوم وبخاصة فيما يتعلق بالمصفوفة التي عرفت باسمه Bloom taxonomy والتعلم للإتقان mastery learning منعطفًا مهمًا في حركة الأهداف، إذ أسهمت في كيفية صياغة أهداف التعلم وكيفية تدريسها والتحقق من اكتسابها.
- أعمال روبرت ميجر Robert Mager في كيفية صياغة الأهداف التفصيلية.
- التربية المعتمدة على الكفايات: بدأت هذه الحركة مع نهاية ستينيات القرن الميلادي الماضي في الولايات المتحدة استجابة للمخاوف المتزايدة من أن الطلاب لا يتعلمون المهارات التي يحتاجون لها في حياتهم المستقبلية بعد مغادرة المدرسة.

وتستند التربية المعتمدة على الكفايات على ست مكونات أساسية (Van der Horst & McDonald, 1997) هي:

- مخرجات تعلم صريحة مع مراعاة المهارات المطلوبة ومستويات الإتقان (معايير التقويم)
- إطار زمني مرن لإتقان هذه المهارات.
- أنشطة تدريسية متنوعة لتسهيل التعلم.
- اختبارات مرجعية المحك لمخرجات التعلم المطلوبة.
- إصدار شهادات بناءً على مستويات مخرجات التعلم.
- برامج للتكيف لضمان التوجيه الأمثل للمتعلم(cited in Malan, 2000).

ولكون مصطلحي الكفايات والمعايير ينتميان إلى مدرستين متباينتين فإن الاختلافات بينهما تتجاوز طرق الصياغة لتؤثر على نحو مباشر في عمليات التعليم والتعلم والتقويم. فاتجاهات التعلم النشط أو ما يسمى بالتعلم المتمركز حول المتعلم وما تضمنه من اندماج المتعلم في أنشطة تعلم تثير عمليات تفكير مركبة في وسط اجتماعي تعاوني برزت مع حركة المعايير القائمة على الاتجاهات البنائية. فيما ركزت حركة الكفايات على إتقان سلسلة من عمليات التعلم الأحادية التي ينبغي التأكد من إتقان كل حلقة فيها قبل الانتقال للمستوى الأعلى. ولتقويم هذه العمليات يفضل في حركة المعايير استخدام أدوات تقويم متنوعة ومركبة في أغلب الأحيان، بمعنى أنها تقيس أكثر من جانب معرفي ومهاري، بينما في حركة الكفايات يفضل تقويم جانب واحد بمفصل عن بقية الجوانب، وهذا ما تركز عليه -أيضًا- حركة مخرجات التعلم التي تؤكد على أن الهدف السلوكي يجب أن يصاغ ليقيس جانباً واحداً فقط.

ومـع أن حركة الكفايات وحركـة مخرجات التعلم تنتميان للاتجاهات السـلوكية، إلا أن الأخيرة أخذت زخمًا وانتشـارًا أكـثر؛ وذلك لتجنبها من ناحية الغموض الذي يسـود تعريـف الكفايات، ولتبنيها مـن ناحية أخرى من هيئات ومؤسسات دولية وبخاصة في التعليم العالي. فقد نصَّ اتفاق بولونيا في عام 1999م الذي شهده ممثلون عن وزراء التربية والتعليم في دول الاتحاد الأوروبي وأدى إلى تشكيل المنطقة الأوروبية المشتركة للتعليم العالي وتحديد عـام 2010م موعدًا لصـياغة جميـع برامج التعليـم العالي في جميـع دول الاتحاد الأوروبي على شـكل مخرجات تعلم(Kennedy, et al., 2005a).

ويعـرف آدم (Adam, 2004, p. 5)مخرجـات التعلم بأنها «عبارات توضـح ما يتوقع مـن المتعلم معرفته وفهمه والقـدرة على أدائه بنهاية الخبرة التعليمية»، فيما يعرفها كيندي وآخرون بأنها «عبارات تبين ما يتوقع من المتعلم معرفته وفهمه و/أو أدائه بعد انتهاء عملية التعلم» .(Kennedy, Hyland, & Ryan, 2005b, p. 5)

وينظـر كثـير مـن المتخصصـين (Butler, 2004; Kennedy, 2008; Killen, 2000; Malan, 2000) إلى أن حركة مخرجـات التعلـم حركـة تجديدية للاتجاهات السـلوكية تدعو إلى التحـول من طرق التعلم المرتكـزة على المعلم إلـى طـرق التعلم المرتكزة على الطالـب، وهي بذلك تتمايز عن حركة الأهداف السـلوكية التي لا تقوم على اتجاه محـدد. وقـد أنتقد كل من مون وكينيـدي (Kennedy et al., 2005a; Moon, 2002) الأهـداف بأنها تكتب في بعض الأحيان في ضـوء ما ينبغي تدريسـه وفي أحيان أخرى في ضـوء ما يتوقع من المتعلم اكتسابه مما يسبب التباسًا في المرجـع مـن حيث ما إذا كانت الأهـداف تنتمي لمدخل التعلم المتمركز حول المعلـم أو التعلم المتمركز حول المتعلم. ويتفق مع هذا التوجه ما تشـير إليه إصـدارات جامعة كونيتيكت University of Connecticut بشـأن بعض الفروق بـين الأهـداف ومخرجات التعلم، حيث ترى أن أهداف التعلم تعبر عن النتائج المقصـودة intended أو ما يترتب على التدريس، المنهج ،البرنامج، أو الأنشطة. بينما المخرجات تعبر عن النتائج المتحصلة achieved أو ما تم تعلمه فعليًا. والأهداف تركز على نوع محدد من الأداء يتوقع من الطلاب إظهاره بنهاية التدريس، وتكتب غالبًا في ضوء ما سـوف يدرس، وتركز في العادة على محتوى المادة الذي يزمع المعلم على تغطيته. بالمقابل فإن مخرجات التعلم تركز على الطالب وتصف ما ينبغي عليه تعلمه.

ومع أن نوعًا من التشـابه قد يبدو بين تعريف مخرجات التعلم والمعايير، وبخاصـة معايير المحتوى كما سـوف يتضـح في الفصـل الرابع إلا أن الاختلافات بينهما قائمة لاختلاف التوجهات الفلسـفية والنظرية التي قام عليها كل منهمـا، وهـذا لا يلغـي بطبيعة الحال ما تم بينهمـا من تقارب فكون حركـة مخرجات التعلـم تؤكد على تبني مدخـل التعلـم المتمركز حول المتعلم فإنها بذلك تنحو للتوجه للبنائية مع اختلاف الوسـائل والأدوات التي تتبعها، فلا تزال تتقيد بشـروط كتابة الأهداف السلوكية وتفضل استخدام أدوات التقويم التقليدية، وبخاصة الاختبارات الموضـوعية مع إدخالها بعض التحسـينات على طرق التدريس، ولذلك انتشرت حركة مخرجات التعلم في التعليم العـالي بعد مؤتمر بلونيا لسـهولة اسـتخدامه في المقارنات بين نظم التعليم العـالي في دول الاتحاد الأوروبي، فيما توطدت حركة التعليم المبني على المعايير في التعليم العام، لينصب الاهتمام على الطالب ومراعاة الفروق الفردية بين الطلاب واستخدام طرق تدريس وأساليب تقويم غير تقليدية تؤكد على التفرد وليس التعميم. غير أن الحاجة إلى المقارنة بين النظم التربوية سـواء على مسـتوى الدولة في الاختبارات الوطنية أو على المستوى الدولي في بعض

الاختبارات مثل اختبار التيمز TIMSS فرض على أنصار اتجاه المعايير تقديم بعض التنازلات والأخذ بأساليب التقويم التقليدية وبخاصة بعد تعثر الجهود لإدخال أساليب تقويم الأداء في الاختبارات واسعة الانتشار.

4.2 استراتيجيات تطبيق حركة التعليم المعتمد على المعايير

قد يتخذ تبني حركة المعايير وتفعيلها عدة طرق تعتمد على قرب النظام التربوي أو بعده من تطبيق المعايير، وقد رصد فراسر (Fraser, 1996) ثلاث (إستراتيجيات) عامة لتبنيها:

(الاستراتيجية) الأولى: تكييف رؤية وأهداف جديدة وتعريف الناس بها، بحيث توفر هذه الرؤية الاتجاه المناسب للتغيير في النظام التربوي، وربما تبدأ في وضع إستراتيجيات للعمل المستقبلي، وتشرح الأهداف متطلبات حركة المعايير التي لا تقتصر على التحصيل الدراسي العالي، ولكن -أيضًا- التركيز على الفهم المتعمق للطالب والقدرة على التفكير، وغالبًا ما تتناول الرؤية التنبيه على أن المعايير يجب أن تطبق على كل الطلاب، وليس على الطلاب ذوي التحصيل المرتفع فحسبُ.

(الاستراتيجية) الثانية: تعزيز المعايير القائمة من خلال التحقق من السياسات التربوية التي تدعمها. وتقوم هذه الإستراتيجية على فكرة أن أي تغيير جذري في التربية يجب أن يكون بشكل منظم، مراعيًا أن وضع معايير جديدة خطوة مهمة للطلاب والمدارس، ويجب أن تنعكس على كل شيء له صلة بالتربية، بما في ذلك مواد المناهج الدراسية والأدلة وإعداد المعلمين والترخيص للمعلمين الجدد، ونظم تقويم الطلاب والمدارس والمعلمين؛ فكل السياسات التربوية القديمة ينبغي مراجعتها بدقة وتغييرها إذا كان ذلك ضروريًا؛ لتكون داعمة للمعايير الجديدة. وهذا النوع من المراجعة الدقيقة وتنقيح السياسات القديمة غالبًا لا تتمّ؛ ولذلك فإن السياسات التربوية القديمة والجديدة تتعارض؛ مما يسبب إرباكًا للمسيرة التعليمية.

(الاستراتيجية) الثالثة: تقوم على تطبيق سياسة (أعلى – أسفل topdown) مع دعم الإصلاح من الأسفل للأعلى bottom up. وهذا يعني أن تكييف أو إعداد معايير جديدة للتربية سوف يرتبط بإعطاء مزيد من الصلاحيات والمرونة والأدوات اللازمة للمدراس والمعلمين؛ ليكونوا قادرين على التغيير للأفضل، وتقوم هذه الاستراتيجية -أيضًا- على فكرة أساسية مفادها أن أهم تغيير يجب أن يكون على مستوى المدارس، وأن التربويين على مستوى المدارس يعرفون مدارسهم وطلابهم أكثر من غيرهم؛ ولذلك ينبغي أن يبدأ الإصلاح من قاعدة هرم النظام التعليمي، مع تقديم الدعم اللازم لتفعيل حركة الإصلاح واستمرارها من رأس الهرم.



الفصل الثالث

أهميـة حركـة (التعـليم المبني على المعـايير)

الفصل الثالث

أهميـــة حركـــة (التعليم المبني على المعايير)

الإصـــلاح التربوي الحقيقي يتجاوز الجهود الســطحية التي ســرعان ما تتلاشــى؛ ليســتند على رؤية واضحة ومشــاركة فاعلة وعلى القيام بإجراءات منظمة تهدف إلى إيجاد ثقافة حقيقية لتطوير التعليم (Eisner, 1995b). وهذا ما تناولته حركة الإصــلاح التربوي المستندة على المعايير حيث تقوم على توجيه وتوحيد الجهود نحو أهداف محــددة وتجويــد مخرجات النظام التربوي، ورفع مســتوى المحاســبية من خلال إخضــاع جميــع مكونات النظام التربوي والأدوار المناطة بأعضائه للتقويم المستمر.

ويشــير هملتون وآخرين (Hamilton, et al., 2012) إلى أن المبادرات المبكرة للتربية المعتمدة على المعايير كانت قيمــة وحققت الكثير مــن النواحي الإيجابية، من ذلك تحــول التركيز من المهارات الأساســية والحقائق المعرفية إلى التدريس المحفز والمثير للتفكير ورفع التوقعات المعرفية والمهارية من الطلاب، فلم يكن التوجه مقتصــرًا على وضــع معايــير عالية تتطلب مــن الطلاب إتقان محتوى متقــدم، ولكن لبناءً معايير يمكنها تشــجيع المعلمين على إشراك الطلاب للقيام بمهام غنية ومعقدة وأنشطة تعليمية تقوم على حل مشاكل متعددة المراحل تسهم في شحذ مهارات تفكير الطلاب وصقلها. وقد أدى هذا التوجه إلى إعادة التفكير في أساليب التقويم التقليدية المستخدمة، إذ برزت قناعات بأن المعايير لا يمكن أن تحقق التغير المنشــود إذا اســتمر الوضع في استخدام برامج الاختبارات عاليــة المخاطــر high-stakes testing programs التي تركز على مخرجات لا تنســجم مــع المعايير. لذلك ركزت حركة المعايير جهودها على تغيير الطريقة التي كان يقاس بها التحصــيل الدراســي للطلاب، واســتبدالها بطرق تتطلب انخراط الطلاب في عمليات عقلية عليا مركبة، مثل التقويم المعتمد على الأداء والاختبارات المقالية والمهام التطبيقية وملفات الإنجاز.

ووفقًا لما نشــرته العديد من التقارير والدراســات، فقد قادت حركة التعليم المعتمد على المعايير حركة الإصــلاح التربوي في العديد من النظم التربوية، فعلى ســبيل المثال: ســجل سكومر ومارزانو (Schmoker & Marzano, 1999) تقدمًا ملحوظًا في التحصيل الدراسي للطلاب في بعض الولايات التي طبقت المعايير، وأشارت لجنة الولايات للتربية في الولايــات المتحدة في تقريرها الصــادر في عام 1996م أنــه بغض النظر عن الآراء الشخصــية فإن حركة التعليم المعتمد على المعايير ســوف تســتمر قوة رئيســة داخل المدارس، وعندما تســتخدم بالشكل الصــحيح يمكنها أن تقود إصــلاح التعليم بطرق مختلفة (Buttram & Waters, 1997). وفي معرض تســاؤلهما عن نتائج حركة المعايير بعد أكثر من خمس عشــرة ســنة من تطبيقها في المدارس الأمريكية، أشار رسنك و زوراوسكي (Resnick & Zurawsky, 2005b) إلى أن النتائج الإيجابية لحركة المعايير بدأت تتضــح بشــكل جلي، واستطردا قائلين: « لأول مرة في تاريخنا، بدأت المدارس الأمريكية تركز فعليًّا على تعزيز التحصــيل (الأكاديمي) لجميع الطلاب» (ص2). ويرى بيوســك ومان (Busick & Mann, 2001) أن المعايير تثير التحدي وتحفز على الإبداع، كما تفيد المعلم والطالب على السواء، فمن أوجه التحدي الذي تطرحه المعايير، ما يأتي:

- تدعو إلى استحضار كل ما نعرفه كتربويين لتعميق وترسيخ تعلم الطلاب.
- تربط ما يتعلمه الطالب في المدرسة بما يعيشه خارجها.
- تمكِّن جميع الطلاب من النجاح وتحقيق المعايير.
- تضم الطلاب على أنهم شركاء نشيطون في عمليات التعلم.
- تعرف الطلاب بالتحصيل الناجح للمعايير لتمكينهم من استخدام نواحي القوة لديهم وعرض تعلمهم بطرق متنوعة.

ومن الفوائد التي تقدمها المعايير للمعلم، ما يأتي:

1. أهداف تدريسية واضحة.
2. إجراءات عملية لإعداد دروس معتمدة على المعايير تربط بين المنهج وطرق التدريس وأساليب التقويم.
3. تقديم أدوات وأمثلة للبناءً عليها.
4. ربط التقويم مباشرة بالمعايير.
5. شواهد واضحة للتعلم تقود التخطيط والتنفيذ وتقارير التقدم لتحصيل المعايير.
6. تقدير النجاح والرسوب الذي يعكس مستوى تحصيل الطالب للمعايير.

أما على مستوى الطالب، فتقدم المعايير، ما يأتي:

1. تعلمًا راسخًا وبناءً.
2. أهداف تعلم واضحة وتوقعات مستقبلية لما ينبغي عليهم عرضه نتاجًا للتعلم.
3. زيادة القدرة على ربط التعلم داخل المدرسة بما يواجهه الطالب خارجها.
4. زيادة المسؤولية عن تعلمه وتوسيع الفرصة المتاحة للتعبير عنه وإبرازه.

وقد أوردت العديد من المصادر والدراسات فوائد جمة للمعايير يمكن تلخيص أهمها في النقاط الآتية:

١. تحدد المعايير العناصر التي هي أكثر أهمية لتعلم الطلاب:

تساعد المعايير -وبخاصة إذا كانت محددة وواضحة- على تحديد العلوم والمعارف والمهارات المهمة التي يجب على الطلاب تعلمها في كل مرحلة وفي كل صف دراسي، وبذلك تقلل من عملية الحشو وإغراق المناهج بمحتوى موسع لا يرتبط بحاجات الطلاب التعليمية، كما تعمل المعايير من جهة أخرى على ضمان تدريس تلك المكونات والعناصر، من خلاله دعمها للارتباط بين المنهج والتدريس والتقويم.

٢. تزود المعايير المعلمين والطلاب بمرجعيات واضحة ودقيقة:

تزود المعايير التربوية المعلمين بدليل واضح يبين لهم ما ينبغي عليهم القيام به لتدريس محتوى معين من المعارف والمهارات في كل صف دراسي، كما تزود الطلاب بتوقعات واضحة ومحددة ينبغي عليهم تحقيقها؛ ولذلك توحد المعايير جهود المعلمين والطلاب لتحقيق معايير محددة يمكن قياسها.

٣. توجه المعايير طرق التدريس التي تركز على تعلم الطلاب:

تمثل المعايير المنطلق الأساسي للتخطيط للتدريس؛ إذ يتخذها المعلم قاعدة للتخطيط للتدريس المبني على ما يرغب من الطلاب في معرفته والقدرة على أدائه نتيجةً لعمليات التدريس.

٤. توفر المعايير لغة مشتركة للحوار ومناقشة غايات التعلم:

توفر المعايير لغة مشتركة للتواصل حول مستويات الطلاب وتقدمهم الدراسي بين المعلمين والطلاب والإدارة المدرسية وأولياء الأمور من شأنها تحفيز عملية التواصل والتعاون بين جميع الأطراف لتحقيق الأهداف المبتغاة، وإعطاء أولياء الأمور فكرة كاملة عمّا يتوقع من أبنائهم تعلمه وإتقانه؛ ولذا يسهل عليهم المتابعة وتقديم المساعدة.

٥. تساعد المعايير على توفير فرص تربوية متساوية:

تحقق المعايير مبدأ المساواة بين الطلاب في تلقي فرص تعليمية متماثلة؛ وذلك لاعتماد جميع مناشط العمليات التعليمية على معايير موحدة، يلتزم بها جميع المعلمين في كل مدرسة، ويطلب من جميع الطلاب تحقيقها؛ وبذلك تقلّ عملية التفاوت في المستويات التعليمية بين الطلاب التي عادة ما تظهر نتيجةً لاختلاف المواقع الجغرافية للمدارس أو التفاوت الاقتصادي والاجتماعي بين الطلاب.

٦. تساعد المعايير على تعرف الطلاب الذين يواجهون صعوبات:

من الفوائد الحقيقة لنظام التعليم المعتمد على المعايير ربط عناصر المنهج بعمليات التدريس وعمليات التقويم، وتعرّف الطلاب الذين يعانون صعوبات في تحقيق المعايير من مرحلة مبكرة وتقديم المساعدة اللازمة للتغلب على تلك الصعوبات.

٧. تزيد فرص المحاسبة:

يمكّن التعليم المعتمد على المعايير من تطبيق نظام شامل للمحاسبية من خلال تحديد مسؤوليات كل جهة أو فرد وفقًا للمهام أو التوقعات المطلوبة التي تحددها المعايير ومؤشرات الأداء، فكلٌّ من الطالب والمعلم والمدرسة وغيرهم من الجهات التشريعية والتنظيمية يتحمل مستوى معينًا من المسؤولية تجاه تحقيق المعايير ونجاح النظام التربوي في تحقيق رسالته.

٨. تغير أنماط التفكير السائدة حول التعليم والتعلم:

من أهم ما يميز حركة المعايير تغييرها لأنماط من الأدوار والممارسات في التعليم ظلت سائدة لفترة طويلة من الزمن، وتوضح جداول (3-1،2،3) التغير في دور المعلم والأنشطة والتخطيط للتدريس والتقويم.

جدول رقم(3-1) : التغير في دور المعلم بين النظام التقليدي والنظام المعتمد على المعايير

التقليدي	المعتمد على المعايير
المعلم خبير؛ ينبغي عليه إخبار الطلاب: • بما يحتاجون إلى تعلمه. • وكيف يتعلمونه؟ • وكم يستغرق من وقت لتدريسه؟ • و يحدد للطلاب ما إذا كانوا تعلموا أم لا.	• المعلم والطلاب وأولياء الأمور يتحملون مسؤولية عمليات التعلم. • المؤشرات المرجعية التي تصف الأداء مطلوبة للتحقق من مدى تحقيق المعايير.
• يجري تزويد أولياء الأمور بمعلومات عن تعلم أبنائهم من خلال التقارير، والشهادات ..	• أولياء الأمور مدعوّون لأن يكونوا جزءًا من عمليات التعلم.
• يتوقع مسؤولو التربية أن يحصل: – قلة من الطلاب على ممتاز. – بعض الطلاب على جيد جدا. – معظم الطلاب على جيد. – بعض الطلاب على تقديرات غير مرضية.	• يعتقد مسؤولو التربية أن جميع الطلاب يمكن أن يحققوا المعايير مع إعطاء الوقت الكافي لذلك وباستخدام طرق مختلفة من الأداء.

المصدر: (Busick & Mann, 2001)

جدول رقم(3-2) : التغير في دور الأنشطة بين النظام التقليدي والنظام المعتمد على المعايير

التقليدي	المعتمد على المعايير
يجري اختيار الأنشطة وفقًا للمواضيع.	يجري اختيار الأنشطة بناءً على مدى فائدتها في تعلم الطلاب للمعايير.
تعد الأنشطة وسيلة وغاية.	الأنشطة وسيلة لتحقيق المعايير بوصفها غاية.
التقويم يعتمد على التوقعات المرتبطة بمنتج معين أو أداء أو معرفة.	التقويم يعتمد على مؤشرات ترتبط بالمعايير.

المصدر: (Busick & Mann، 2001)

جدول رقم(3-3) : التغير في دور التخطيط للتدريس بين النظام التقليدي والنظام المعتمد على المعايير

التقليدي	المعتمد على المعايير
اختيار موضوع من الكتاب المدرسي.	اختيار معايير محددة من معايير المادة.
إعداد الأنشطة التدريسية.	تحديد أي من الفرص التعليمية يحتاج إليها الطلاب لتحقيق المعايير.
تصميم التقويم وتنفيذه.	تصميم التقويم المرتبط بالمعايير.
إعطاء تغذية راجعة أو تقرير نهائي.	التخطيط لفرص تدريسية للتحقق من أن كل الطلاب حصلوا على فرص مناسبة للتعلم.
الانتقال للموضوع اللاحق.	استخدام نتائج التقويم لإعطاء تغذية راجعة، إعادة التدريس، أو الانتقال للمستوى اللاحق.

المصدر: (Busick & Mann, 2001)

4

الفصل الرابع

معـــايير المحتـوى

الفصل الرابع

معـــايـير المحتـــوى

1.4 مقدمة

استقطبت حركة الإصلاح التربوي المعتمد على المعايير اهتمام التربويين والمهتمين بالشأن التربوي؛ لما تطرحه من رؤية لجعل التربية ذات الجودة العالية أمرًا ممكن الحدوث، وهدفًا يمكن تحقيقه لجميع الطلاب بغض النظر عن خلفياتهم الثقافية ومستوياتهم الاقتصادية والاجتماعية. وتستند هذه الرؤية على منطلقات مفادها أنه إذا كان هناك معايير تثير التحفيز والتحدي، وكان هناك تقويم متلائم معها، ومرونةٌ في المدارس لمساعدة الطلاب على تحقيقها، ونظمٌ محاسبية للتحقق من تحقيقها، وتطويرٌ مهني لتطبيقها - فإن كل مكونات النظام التربوية يمكن توجيهها نحو تلك المعايير؛ ومن أجل هذا فإن عمليات التعليم والتعلم سوف تجوّد(Dutro & Valencia, 2004).

وبالرجوع إلى الفصل الثاني المتعلق بتعريف التعليم المعتمد على المعايير، يتضح أن معظم التعريفات تناولت أنواعًا محددة من المعايير، وهي: معايير المحتوى، ومعايير الأداء (التقويم)، ومعايير التدريس، بالإضافة إلى معايير المحاسبية. لذلك سوف يتناول الفصل التالي والفصول الثلاثة التالية، هذه الأنواع من المعايير.

تمثل معايير المحتوى جوهر حركة التعليم المعتمد على المعايير، وهي تعبر عمّا ينبغي للطالب معرفته والقدرة على أدائه في مادة دراسية معينة، وتهدف إلى تحديد ما يعده التربويون وعامة الناس قيّمًا، وما يرونه على درجة كبيرة من الأهمية، كما تهدف إلى تقديمه بطريقة واضحة ومفهومة للجميع (Dutro & Valencia, 2004). فهي لا تقتصر على تقديم محتوى علمي يتعين على الطلاب تعلمه، وإنما تمثل -كما يرى ويكسون وآخرون (Karen K. Wixson, Elizabeth Dutro, & Ruth G. Athan, 2003)- قصة الإصلاح التربوي على المستوى الوطني والمحلي وعلى مستوى المواد الدراسية، فهي تعبر عن التغير الفلسفي والفكري والتغيرات التي أحدثت تأثيرًا واضحًا في النظر للتعليم والتعلم، فمعايير المحتوى تقدم أفكارًا حول المحتوى التخصصي الذي ترى أنه هو الأهمُّ للطلاب أن يعرفوه، وأن يقدروا على أدائه عبر سنوات الدراسة، مع تشبعها بالقيم والمعتقدات المتعلقة بالتعليم والتعلم، وفوق ذلك خدمتها لتحقيق الغاية من التربية والتعليم بشكل عام.

2.4 مفهوم معايير المحتوى

تصف معايير المحتوى العلوم والمعارف والمهارات التي ينبغي على المدارس تدريسها بهدف تحقيق الطلاب لمستويات عالية من الكفاءة في المواد الدراسية .(Karen K. Wixson et al., 2003)، ويعرف لتشات (Lachat, 1999) معايير المحتوى بأنها تصف ما ينبغي على الطلاب اكتسابه من علوم ومهارات وفهم، وتهدف إلى تحقيق الكفاية في أي مادة دراسية، ويعرف بيزك ومان (Busick & Mann, 2001) معايير المحتوى بأنها ما ينبغي للطالب تعرّفه والقدرة على أدائه، وعرّفت حركة الإصلاح التربوية الأمريكية (أهداف ٢٠٠٠) The Goals 2000 معايير المحتوى بأنها توصيف عام للمعارف والمهارات التي ينبغي للطلاب اكتسابها في مواد دراسية محددة (Lorrie Shepard et al., 2009).

ومع أن معايير المحتوى يمكن أن تعبر عن مفهوم مشترك لدى التربويين عما يجب على الطلاب تعرّفه وإتقانه كما يتضح من التعريفات السابقة، إلا أن هناك تفاوتًا واضحًا بين التربويين على اختلاف تخصصاتهم كمتخصصي المناهج والسياسات التربوية وغيرهم من الشرائح الاجتماعية الأخرى حول الهدف من المعايير وما ينبغي أن تتناوله، وكذلك طريقة تطبيقها، فيرى بعضهم أن المعايير يجب أن تكون محددة بدقة؛ لتوجه المدارس في بناءً المناهج الأساسية، في حين يرى آخرون أن المعايير أشمل من ذلك، ويذهب آخرون إلى أن المعايير ينبغي أن تقتصر على النواحي العملية التي تتناولها بعض المواد الدراسية.

ويمكن إيجاز معظم الاختلافات حول المعايير في اتجاهين: يرى أحدهما أن المعايير تمثل علاجًا لمشكلات وعلل النظام التربوي، ويتوقعون أن تكون المعايير معبّرة عن عبارات تقريرية دقيقة لما ينبغي على الطلاب إتقانه، ثم قياسه بعد ذلك، وبذلك يقتصر دورها على أحد صور إصلاح المناهج. أما الاتجاه الثاني فينظر للمعايير على أنها وسيلة لتحسين جودة التعليم والتعلم لجميع الطلاب، ويتوقعون أن تقدم المعايير أدلة توجيهية تعبر عن رؤية مشتركة لتطلعات فئات المجتمع المختلفة للإصلاح التربوي.

وتنطوي هذه الاختلافات بين الاتجاهين على وجهات نظر مختلفة حول طبيعة المعرفة، ثم تبعًا لذلك حول طبيعة التعليم والتعلم، فعلى سبيل المثال: التوقعات التي ترى أن المعرفة المكتسبة سوف توصف بشكل جلي ودقيق في المعايير تعكس الرأي الذي يرى أن المهارات الأساسية والمعارف يمكن تحديدها بموضوعية ونقلها للطلاب مباشرة عبر طرق التدريس الدائرة حول المعلم، وعبرَ قياس مدى اكتساب الطلاب لها باختبارات منفصلة كتلك التي تجرى في نهاية الوحدة الدراسية أو الفصل الدراسي أو الاختبارات الوطنية. أما الرأي الآخر الذي يرى أن المعايير سوف تقود إلى بناءً معارف جديدة فتعكس التصور الذي يرى أن المعرفة موقفية، تنشأ وتتشكل من خلال موقف تفاعلي بين المعلم والطلاب ضمن سياق اجتماعي داخل الصف، ومن الصعب قياسها بشكل صحيح من خلال الاختبارات المنفصلة أو الاختبارات المعيارية (Karen K. Wixson, et al., 2003).

هذه الرؤية لطبيعة معايير المحتوى وللهدف منها انعكست بشكل مباشر على طبيعة بنائها، فالدعوات الأولى لبناءً معايير المحتوى التي انطلقت منذ بدء حركة المعايير كانت تدعو إلى الابتعاد عن مناهج مهارات الحد الأدنى التي هيمنت على الميدان التربوي في العديد من الأنظمة التربوية لسنوات طويلة، وتشجّع على الاتجاه نحو التوقعات العالية من الطلاب، وهذا الاتجاه يتفق مع رغبة كثير من التربويين في التخلص من الاتجاهات السلوكية التقليدية حول التعليم والتعلم التي تركز على مناهج إتقان التعلم وعلى المناهج المعتمدة على المهارات واختبارات الكفايات الدنيا، وتبني اتجاهات تقوم على النظريات المعرفية والبنائية الاجتماعية، ويعبر هذا الاتجاه عمّا يسميه رسنك ورسنك (Resnick and Resnick, 1992) منهجَ التفكير "thinking curriculum» الذي يدعو إلى الاعتراف بأن كل تعلم حقيقي يتضمن تفكيرًا، وهذه القدرة على التفكير يمكن تنميتها ورعايتها لجميع الطلاب من دون استثناء مهما اختلفت خلفياتهم الثقافية أو مستوياتهم الاجتماعية، وينبغي في سبيل ذلك إعادة التفكير في وظيفة النظام التربوي بحيث يسود التفكير حياة الطالب الدراسية منذ مرحلة رياض الأطفال.

وهذه الدعوة المتعلّقة بطبيعة المعايير ووظيفتها قادت إلى مناقشة مضامين معايير المحتوى: هل ينبغي أن تتناول معارفَ، أو مهارات، أو قيمًا، أو مزيجًا من كل ذلك؟ وما مستوى العمق في تناولها لتلك العناصر؟ وهذه

-أيضــًا- من الجوانب التي لا يوجد اتفاق بشــأنها، ففي دراســة قام بها (Scott-Little, Kagan, & Frelow, 2005) لتقــويم مــدى العمق والاتســاع في معايير ما قبــل التعليم الابتدائي التي جمعــت من (38) ولايــة أمريكية، أظهرت النتائــج وجــود تباين كبير بين تلك الولايات في عــدد المعايير حيث تراوحت بين (50) إلى (371) معيارا، بمتوســط (151)معيارًا. وكانت -أيضًا- تغطيتها للأبعاد الخمسة التي تناولتها الدراسة متباينة -أيضًا-، فكان تغطية البعد المعرفي والمعارف العامة (28.6%)، وبُعد اللغة والتواصل (30.9%)، والنمو الحركي والرياضي (9%)، ومداخل التعلم (10%)، والنمو الاجتماعي والانفعالي (12%).

وتعد مشــكلة طبيعة محتوى المعايير من القضــايا التي لازمت حركة المعايير منذ فترة طويلة نســبيًّا، وهذا ما حــدا بالهيئة الوطنية للمجالــس التربوية للولايات The National Association of State Boards of Education (NASBE) بالولايــات المتحــدة، إلى الطلب مــن العالمين روبرت مارزانــو Robert Marzano وجون كنــدل John Kendall بحثَ الموضوع، وأسفرت نتائج دراستهم عن أن معايير المحتوى يمكن تصنيفها إلى ثلاثة أنواع، يوضحها جدول (4-1) مع بعض الأمثلة التوضيحية لكل نوع.

جــدول رقم (4-1): أنــواع معــايير المحتــوى

إجــرائي Procedural	**تصريحي** Declarative	**موقفي** Contextual
إجراء قسمة مطولة	تعرّف مفهوم الأعداد	نمذجة الأرقام باستخدام خط الأعداد
القيام بتجربة	تعرّف ماهية الاميبا amoeba	تصنيف الكائنات الحية
كتابة مقالة	تعرّف الغرض من الترقيم	استخدام النغمة والأسلوب المناسبين لنوعية المتلقين

فالعمــود الأول يقــدم أمثلة عــن المعرفة الإجرائية بما تمثله مــن مهارات وعمليات مهمــة في محتوى المعايير، والأمثلة في العمود الثاني تتضــمن المعرفة الصــريحة التي يمكن تدريســها على أنها معلومات، وتتكوّن من أجزاء. فعلى ســبيل المثال: معرفة مفهوم (الديموقراطية) يتضــمّن فهم أن القرار يتخذ من قبل النــاس، وكل فرد له حق التصويت، والأصوات لها أوزان متساوية وهكذا. أمّا الأمثلة في العمود الأخير فلا يمكن تصنيفها على أنها إجرائية أو تصريحية، ولكنها تحدد المعرفة بالسياق، وتعبّر عن المعلومات والمهارات التي لها معنى خاص لارتباطها بشروط تعد جزءًا من توصيفها، فعلى سبيل المثال: نمذجة الأرقام باستخدام خط الأعداد الذي يتضمن الجزء الإجرائي (عمليــات النمذجة) والجزء التصــريحي (مفهوم الأعــداد)، ولكن كلا الجزأين أكبر مــن مجموعهما كجزأين مستقلين، فالاتحاد بينهما يقدم وحدة أساسية من المعرفة المهمة لمجالٍ في الرياضيات. فعمليات النمذجة في هذا السياق لها مواصفات خاصة لا تملكها في سياقات أخرى وربما تكون خصائص الأرقام التي سلط عليها الضوء في عملية النمذجة لا يسلط عليها الضوء على وجه التحديد في أي بيئة أخرى (Marzano & Kendall, 1997).

وزاد الاهتمام حديثًا بتضمين معايير المحتوى مهارات القرن الواحد والعشرين، على أنها مهارات أساسية تهيّئ الطالب للمســتقبل ولتشكيل الشخصــية المنتجة، وتشمل مهارات التعلم والإبداع، ومهارات المعلومات والتكنولوجيا والمهارات الحياتية.

3.4 المشاركون في إعداد المعايير

في ضوء الاختلافات المتوقعة بين المعنيّين بوضع معايير المحتوى، ينصح بأن يشترك في إعداد المعايير شريحة واسعة من شرائح المجتمع، من ذلك ما اقترحته الهيئة الوطنية للمعايير التربوية والاختبارات National Council on Education Standards and Testing (NCEST) بأن:

> «المعايير يجب أن تعد من خلال عمليات واسعة، تتضمن التربويين من المتخصصين في كل مجال، ويجب أن يؤدّي المعلمون دورًا في هذه العمليات، ويجب أن يمثل قطاع الأعمال وجمهور الناس. كما أنّ ينبغي أن تستفيد عمليات وضع المعايير من أعمال البلدان الصناعية الأخرى لضمان أن المعايير الجديدة على مستوى عالمي. فالعملية المتوخاة تكون متحركة لتطوير المعايير لمراعاة التحديات في العلم ولكي تظل عالمية المستوى» (pp. 21—22).

وينصح مارزانو (Marzano, 2000) بتشكيل لجنة عليا لتوجيه جهود إعداد المعايير، يكون أعضاؤها على دراية كبيرة بالجوانب الفنية للمعايير، تشرف على صياغة معايير محتوى كل مادة دراسية من قبل معلمي التخصص، ويجب أن تتأكد اللجنة الإشرافية من أن المعايير التي أعدت من قبل المعلمين في جميع التخصصات على مستوى متساوٍ من العمومية واتبعت الصياغة نفسَها، ثم تجمع الأعمال التي قامت بها مجموعات العمل على أنها مسودة أولى للمعايير، على أن تمر بعدد من مراحل المراجعة يشارك فيها تربويون وغيرهم حتى إنتاج النسخة الأخيرة. وتهدف المشاركة الواسعة لإعداد معايير المحتوى لتحقيق ثلاثة أهداف، وهي (Dutro & Valencia, 2004):

1. **المدخلات**: بمعنى أن يكون تحديد ما ينبغي للطلاب معرفته والقدرة على أدائه مستندًا على الخبرة المباشرة والفهم العام للمجتمع المدرسي والعام.
2. **المخرجات**: لبناءً شبكة داعمة ومتفهمه للمعايير تساعد على نشرها مرة أخرى في المناطق والمدارس.
3. **التكلفة**: لجعل الناس يفهمون ويقدرون ويدعمون جهود الإصلاح على مختلف المستويات.

4.4 محكات إعداد المعايير

اختلفت طرق صياغة معايير المحتوى من مؤسسة تعليمية لأخرى، ومن دولة لأخرى، وقد أدى هذا التباين إلى بروز جهود لمحاولة توحيد إجراءات إعداد المعايير، من ذلك المحكات التي وضعها الاتحاد الأمريكي للمعلمين American Federation of Teachers (AFT) لكي تستخدم دليلاً لإعداد المعايير.

وتهدف المحكات إلى ضمان الحصول على معايير محتوى تقدم أسسًا ودعامة قوية لتحسين أداء الطلاب وكسب ثقة الناس في النظام التربوي، تتسم بالوضوح والقوة وتكون دليلاً لتركيز الجهود والمصادر لتطوير الأداء التعليمي للطلاب، وتساعد على ضمان أن جميع الطلاب بغض النظر عن خلفياتهم الثقافية والاجتماعية يتلقون المنهج نفسَه خلال مسيرتهم التعليمية. ولضمان تحقيق المعايير المتوخاة، يقترح الاتحاد الأمريكي للمعلمين (AFT, 2003) مراعاة المحكات التالية عند إعداد معايير المحتوى:

1.4.4 يجب أن تركز المعايير على المحتوى العلمي

ينبغي أن تركز المعايير على المحتوى المعرفي الذي يتوقع من الطالب تعلمه في كل مادة من المواد الدراسية وطرق التفكير المرتبطة بها، ولا ينبغي أن تتضمن المعايير كيفية تعلم الطالب للمحتوى المحدد أو طريقة تدريسه وإنما يترك ذلك للمعلم.

2.4.4 يجب أن تكون المعايير على مستوى الصفوف الدراسية

مهما كان المعيار واضحًا ومحددًا فإنه بدون ارتباطه بصف دارسي معين ومرحلة محددة فلا فائدة منه، فالمعايير التي تشير إلى أن الطلاب سوف يكتسبون معارف ومهارات محددة بنهاية الدراسة بشكل عام لا تقدم دليلاً مفيدًا للمعلمين أو الطلاب. لذا ينبغي ربط محتوى المعايير بالصفوف الدراسية، بحيث تبنى بشكل تتابعي وتعتمد معايير كل صف على معايير الصف التالي وتمثل امتدادًا لها مما يسمح بتطوير المناهج من بداية المرحلة الابتدائية إلى نهاية المرحلة الثانوية، ويوضح للمعلمين المعارف السابقة التي يحتاجها الطلاب لتحقيق معايير الصف الحالي.

3.4.4 يجب أن تكون المعايير واضحة ومحددة بدرجة كافية

يجب أن تقدم المعايير الجيدة دليلاً واضحًا للمعلم، ولمطوّري المناهج، ومعدّي الكتب الدراسية بحيث يكون تفسيرها من قبل مختلف الأفراد لا يقبل التأويل، وإنما تعطي معانيَ متفقًا عليها بين الجميع. وتأتي أهمية هذه الخاصية في أن اختلاف فهم المعايير سوف يؤدي إلى تباين كبير في تطبيقها بين المدارس والمعلمين؛ ولذلك تفقد المعايير قيمتها فضلاً عن عدم مصداقية أيّ مقارنات بناءً عليها بين أداء المدارس. وتطوّر عدد من الدول الصناعية مناهج مشتركة عبر عدد من المراحل تبدأ بالتركيز على المعارف المهمة التي يجب أن تغطيها في المادة وسجل الممارسات الجيدة مع المواد، والخيارات التي تتاح للمعلمين من خلالها، وتكييفها، والإضافة عليها، وتنقيحها وإخراجها. ولكن تتطلب هذه العملية اتفاقًا حول أهم ما ينبغي تعلمه. ومن الأمثلة العيانية لما ينبغي أن تتسم به المعايير ما قام به اتحاد المعلمين الأمريكيين American Federation of Teachers لتقويم المعايير في أمريكا للتحقق من كون المعايير تتضمن المعلومات الضرورية المتّصلة بما ينبغي أن يتعلمه الطلاب لتقديم منهج متكامل وطرق تقويم. ومن المحكّات المستخدمة في عملية التقويم ما يلي:

معايير المحتوى يجب:

- أن تكون مفصلة وواضحة مع عدم التكرار أو تقليله إلى أقصى حد، ومتجذرة بقوة في محتوى المادة الدراسية لتقود إلى منهج ثري بالمعلومات.
- أن تكون مفصلة وصريحة مع قلة التكرار أو عدمه، ومتجذرة بقوة كافية في المحتوى.
- أن تتضمن كل مادة محتوى محددًا يناسب طبيعتها وبناءَها.
- تقديم الاهتمام الكافي بالمحتوى والمهارات.
- أن تفصل لكل صف دراسي للصفوف الثمانية الأولى، وأن تفصل على مستوى الصف أو المادة لبقية الصفوف العليا.
- وأبرزت الدراسة أمثلة للمعايير الجيدة والمعايير الضعيفة، يبينها جدول رقم (4-2).

جدول رقم (2-4) : أمثلة على بعض المعايير القوية والضعيفة

المادة	المعـــايير القوية	المعايير الضعيفة
اللغة الإنجليزية	أن يتمكن الطلاب من كتابة مقالة وصفية تصور شيئًا أو حدثًا مّا، وتدور حول فكرة رئيسة، وفيها تسلسل منطقي، ويتوسع في كل فكرة بتقديم تفاصيل معينة، وتستخدم مفردات مألوفة وقوية. (الصف الخامس)	أن يتمكن الطلاب من بناءً المعنى من خلال خبراتهم مع الأدب والأحداث الثقافية والحوارات الفلسفية. (مستوى الصف غير محدد)
الرياضيات	أن يميز الطالب بين المساحة والمحيط. ويحدد صحة التطبيقات لكل من مفهومي المساحة والمحيط في المسائل المعطاة. (الصف الخامس)	أن يصبح الطلاب قادرين على حل المسائل الحسابية. ولتطوير هذه القدرات يحتاجون إلى التعرض لخبرة حل العديد من المسائل المتنوعة. (مستوى الصف غير محدد)
العلوم	أن يتمكن الطلاب من وصف العمليات الأساسية لكل من عمليتي التمثيل الضوئي والتنفس وأهميتهما في الحياة. (الصف الخامس)	أن يتمكن الطلاب من استخدام مفاهيم العلوم الأساسية لتساعدهم في فهم المعلومات العلمية المختلفة. (للصفوف 1 - 9)
الدراسات الاجتماعية	أن يتمكن الطلاب من وصف كيف تحول النظام الفيدرالي الأمريكي أثناء الأزمة الاقتصادية ضمن سياسات الخطة الجديدة لمواجهتها، وكيف واصل هذا التحول التأثير في المجتمع الأمريكي المعاصر. (للصفوف 9 - 12)	أن يتمكن الطلاب من فهم وتحليل وتفسير الأحداث التاريخية والظروف والاتجاهات والقضايا لبناءً وجهات نظر تاريخية. (مستوى الصف غير محدد)

المصدر: (AFT، 2003)

4.4.4 يجب أن تتضمن معايير كل مادة دراسية محتوى معين

لكل مادة دراسية طبيعتها وعناصر معينة يجب أن تتضمنها معايير المحتوى لهذه المادة. وفيما يلي أمثلة لبعض عناصر المحتوى التي يجب أن تتناولها المعايير في بعض المواد الدراسية:

اللغـــات: المعــارف والمهــارات التي تعد أساســية للقــراءة (مثل: معرفــة الحروف، مخارج الحــروف، الإملاء، المفــردات)، ولاســتيعاب المقروء (مثل: عرض أنواع مختلفة من النصــوص الأدبيــة)، وللكتابة (مثل: الإملاء، وفنيات الكتابة) وللصيغ الكتابية (مثل: السرد القصصي، الإقناعي، العرض).

الرياضيات: يجب أن تقدم معايير الرياضـيات دليلاً توجيهيًّا لمفاهيم رياضية محددة ينبغي على الطلاب تعلمها عند كل مستوى، مثل: الأعداد، والعمليات، والقياس، والجبر، والتحليل، والاحتمالات، والهندسة.

العـــلوم : يجب أن تغطي معايير العلوم مجالات عدة منها: علم الأرض، والفيزياء، والأحياء.

5.4.4 يجب أن تتناول المعايير المحتوى والمهارات

يوجـد اتجاهان حول محتوى المعايير: فبعضـهم يؤيد التركيـز على المعرفة، مثل: الحقائـق والنظريات؛ على أنها هي التي تقدم أساسًـا نظريًّا للطلاب يمكنهم من تطبيق ما تعلموه في الحياة الواقعية، ويفيدهم في دراستهم المسـتقبلية. في حين يرى أنصـار المهـارات أن الطلاب محتاجون إلــى تعلّم تقنيات مثل: مهارات حل المشـكلات، ومهـارات اتخـاذ القرار، ومهارات التفكير العليا التي تمكنهم من اسـتخدام الحقائق. وهناك اتجاه ثالث يرى أن كلاً مــن المعرفــة والمهارات مهمٌّ، ويدعم كل منهما الآخر، ويرى أن الفصــل بينهما يؤثــر في تطور المعارف العلمية المرتبطــة بالمادة الدراسـية، فالحقائــق والمفاهيم والمعلومات للمحتوى العلمي للمادة الدراسـية ضـروري لتطوير المهــارات، وأنــه لا يكفي للمعايير التركيز على المهارات التي يجب أن يتقنها الطلاب مع عزلها عن المحتوى العلمي الذي تتناوله، ولا الاكتفاء بالمعلومات والمعارف من المادة الدراسـية من دون مناقشــة المهارات اللازمة لتطبيقها، فعزل أيٍّ منهما عن الآخر سوف يفقد المعايير معناها، فضلاً عن صعوبة تدريسها وتقويمها؛ ولذا فإن هذا الاتجاه يعد الأفضل لبناءً معايير المحتوى.

6.4.4 يجب أن تكون المعايير قابلة للتطبيق خلال الفترة الزمنية المتاحة

لا ينبغــي للمعايــير أن تغطي كل شــيء في المنهج، ولا أن تسـهب في التفصـيلات بحيث يصـعب تناولها خلال الفترة الزمنية المتاحة لتدريس المادة خلال العام الدراســي، وإنما تعد في ضـوء وزن المادة مقارنة بالمواد الأخرى والزمن المخصــص لتدريسها، وقد اتضح من بعض التجارب العالمية أن المحتوى الأقلَّ المعدَّ بعناية ووضوح وبشكل مركز أفضلُ بكثير من الإسهاب غير المفيد، وهذا ما دعا إلى القول: إن في القليل الإفادة less is more . وقد وجد رود ووكر من الوثائق الرسـمية لمعايير المحتوى في (49) ولاية أمريكية، أن معايير المحتوى من الوفرة بحيث تحتاج معايير كل مادة إلى عشر ساعات يوميًا لتغطيتها (Schmoker & Marzano, 1999)

7.4.4 يجب ألا تملي المعايير الكيفية التي تدرس بها المادة الدراسية

تصــمَّم المعايير الجيدة لتوجيه عمليات التدريس وليس لتقييدها، وتهدف إلى التواصل مع التربويين وغيرهم لبيــان مــا هو أكـثر أهمية للطــلاب، وليس كيف تدرس المعلومات والمعارف، فعلى سـبيل المثـال: إذا كانت هناك مجموعة من المعايير تتضـمن أنشـطة تدريسـية فيجب أن تكون لإيضــاح الأهداف، فالمعايير يجـب ألا تتدخل في

المسؤولية المهنية للمعلم، أو تحد من قدرته على اختيار طريقة التدريس المناسبة أو على تصميم دروسه بالطريقة التي تعكس حاجات طلابه وبتبنّي أحدث الممارسات التي توصي بها نتائج البحوث العلمية.

8.4.4 يجب أن تكون المعايير قوية وعالمية المستوى

تتزايد الحاجة إلى مواءمة المعايير المحلية لأي نظام تربوي مع المعايير العالمية لأسباب عدة، من أهمها التنافس التقني والاقتصادي، ولإمكانية مقارنته مع بقية النظم العالمية لتعرّف مستوى مخرجاته مقارنة مع غيره من النظم على مستوى العالم، فعلى سبيل المثال: تحظى الدول التي تشترك مع بقية دول العالم في معايير مماثلة في العلوم والرياضيات بفرصة أكبر لمقارنة مخرجات طلابها مع أقرانهم من دول العالم المشتركة في الدراسة الدولية للعلوم والرياضيات TIMSS. ولكي تكون المعايير عالمية المستوى، يجب أن تؤسس لتوقعات عالية من الطلاب وتكون على الأقل متطلباتها تماثل تلك المطلوبة من الطلاب ذوي التحصيل الدراسي المرتفع في الدول المشاركة في المقارنات التربوية الدولية. عند وضع المعايير عند هذا المستوى العالمي فذلك يعني أن الطلاب على المستوى المحلي سوف يكون لديهم فرص مماثلة للتفوق، وبخاصة عندما تنعكس تلك المعايير على بقية المكونات كالمناهج وأساليب التقويم، مع ضرورة الأخذ بمستويات المؤشرات المرجعية benchmarks للمقارنات على نحو جدي؛ فالمعايير منخفضة المستوى لا يمكن أن تفضي إلى إنجاز عالٍ للطلاب.

9.4.4 يجب أن تكتب المعايير بدرجة واضحة لجميع المسؤولين والمعنيين

جزء من التحدي الذي يواجه إعداد المعايير هو كيفية تأييد أكبر حشد من عامة الناس وخاصتهم لتطبيقها، لذلك ينبغي أن تكتب المعايير لمختلف المتلقين وليس للتربويين فحسبُ، ويجب أن تكتب بوضوح؛ ليفهمها الآباء والطلاب وجميع أفراد المجتمع ويساعدوا على نشرها، و ما لم تكن كذلك تزداد المخاطر من تنفير الناس الذين تكون المعايير في أمس الحاجة لدعمهم، وأفضل نصيحة يمكن أن تقدم لمعدّي المعايير هي فحص اللغة التي يكتب بها كل معيار والتمعن في المعاني التي قد يفهمها من يقرؤه، وتجنب اللغة الغامضة، إضافة إلى ذلك ينبغي أن تكون المعايير واضحة ومحددة بحيث يفهم المعلم والطلاب المطلوب منهم، كما ينبغي إتاحتها للجميع، فيمكن للآباء قراءتها وفهم التوقعات المترتبة عليها من أبنائهم ومراقبة مدى تقدمهم لتحقيقها، ويجب أن ترسل المعايير رسالة واضحة للجامعات والمعاهد حول ما سوف يعرفه الطلاب ويكونون قادرين على أدائه عندما يجتازون المرحلة الثانوية.

وإضافة للعناصر السابقة، أعادت الكثير من الدراسات (Conley, 2007; Schneider, 2009; Herman & Baker, 2009) التأكيد على أهمية بعض المحكات، منها ضرورة:

1. أن تتضمن المعايير تحديد مجموعة من الكفايات الأساسية المهمة التي يمكن أن يكتسبها الطلاب بشكل مجدٍ، ويحتاجوا لها في المراحل القادمة.
2. أن تكون المعايير واضحة بما فيه الكفاية لتوجيه عمليات التقويم لدعم المحاسبية وتحسين أداء الطلاب والتربويين والإداريين والنظام بشكل عام.

3. أن تكون المعايير واضحة وضوحًا يلائم توجيه عمليات تصميم المقررات الدراسية وتنفيذها وإتاحة مواقف تعليم وتعلم تمكن الطلاب من تحصيل تلك الكفايات.

4. أن تقدم المعايير المعارف والمهارات والكفايات التي يحتاجها الطلاب للتهيئة للنجاح في المرحلة الجامعية والحياة العملية.

5. أن تكون المعايير قابلة للمقارنة بالمعايير العالمية وتتناول بشكل مباشر المعارف والمهارات التي تؤهل الطلاب للنجاح في القرن الواحد والعشرين (Herman & Baker, 2009)

ويختزل هيرمان (Herman, 2009) أهم الخصائص الواجب مراعاتها عند إعداد المعايير، في ثلاث كلمات، أن تكون: (أقل، وأوضح، وأعلى) . ويعني بذلك بعض الخصائص التي سبق تناولها، وهي المتعلقة بقلة عدد المعايير في كل مادة دراسية ومناسبتها للوقت المخصص لتدريسها، وكذلك وضوحها وسهولة فهمها، بالإضافة إلى عرضها لتوقعات عالية من الطلاب.

5.4 تحويل معايير المحتوى إلى مناهج

تصف معايير المحتوى ما ينبغي للطلاب معرفته وفهمه وإتقانه لكي يحققوا مستوى الكفاية في مادة دراسية معينة، وهي تمثل الخطوة الأولى لتصميم المناهج لكونها تصف ما يُفترض أن يدرسه المعلم وما يتوقع أن يتعلمه الطالب في كل مادة دراسية (Lachat, 1999). وتتباين الأنظمة التربوية في كيفية ترجمة المعايير إلى مناهج، فبعضهم يصمم منها مباشرة إطار المناهج أو ما يسمى أحيانًا (وثيقة المنهج)، وبعضهم الآخر يشتق منها المعايير المرجعية Benchmarks ومن ثم يبني عليها إطار المناهج. و-أيضًا- تكتفي بعض الأنظمة التربوية بتوفير إطار المنهج، وتترك كيفية تطبيقه للمدارس، مع تقديم الدعم اللازم من توفير مصادر التعلم والتطوير المهني للمعلمين، في حين يعمد بعضها الآخر إلى إعداد كتب مدرسية تغطي المعايير المستهدفة، فيما يترك بعضها الآخر مهمة إعداد الكتب المدرسية للمؤسسات التجارية، ويتيح للمدارس أو للجانٍ خاصة حرية اختيار الكتب المناسبة.

ولتوضيح هذا التفاوت الكبير بين الأنظمة التربوية في التعامل مع معايير المحتوى سوف تُعرض مجموعةٌ من الأمثلة، منها معايير ولاية فرجينيا بالولايات المتحدة التي حققت المركز الأول على الولايات الأمريكية في عملية التقويم التي قام بها اتحاد المعلمين في أمريكا (American Federation of Teachers (AFT), 2008). حيث تطرح ولاية فرجينيا معاييرها لجميع المواد الدراسية ضمن جداول متاحة على موقعها الإلكتروني تتضمن ملفات بنسخ (وورد) و(اكروبات) لجميع المواد الدراسية، تتضمن المعايير، وإطار المنهج، والنطاق والتتابع، ومواصفات بناءً الاختبارات، والاختبارات السابقة. ويوضح الجدول رقم (4-3) مقتطفاً من إطار المناهج للصف الخامس الابتدائي، يبين معايير العلوم للصف الخامس الابتدائي.

جدول رقم (4-3): مثال على معايير العلوم للصف الخامس بولاية فرجينيا

المجـــال: القـــوة، الحركـــة، والطـــاقة
معيـــــــــار 5.3 سوف يتحقق الطالب من الخصائص الأساسية للضوء المرئي، ويفهمها، ويعرف كيف تحدث، ويتضمن ذلك المفاهيم الأساسية التالية: أ. الطيف المرئي وموجات الضوء. ب. انكسار الضوء من خلال الماء والمناشير. ج. انعكاس الضوء من السطوح العاكسة (المرايا)، والسطوح القاتمة، والشفافة، ونصف الشفافة. د. الإسهامات التاريخية في فهم الضوء.
فــهـــــم الـمعـيــــــــار يتناول المعيار 5.3 المفاهيم المرتبطة بالضـوء في الصـف الخامس، ويركز على خصـائص الضوء المرئي، والأدوات المسـاعدة على توليد واسـتخدام الضـوء، والإسـهامات التاريخية للمخترعـين والعلماء. ويجب أن يتركـز التدريس على مفاهيم طاقة الضـوء الأساسـية، وكيف نسـتخدم الضـوء في حياتنا اليومية. ويرتبط هذا المعيار بمعيار 4.2 الذي يركز على صيغ الطاقة ويقدم الأساسيات لفهم أن الضوء عبارة عن طاقة. فالمقصـود هو أن الطلاب سـوف يطورون على نحو فاعل عملية اسـتدلال وتقصٍّ علمي ومهارات منطقية (5.1) في سياق المفاهيم الأساسية المتضمنة في هذا المعيار.

يتبـع هذا التناولَ للمعيار تفصـيلٌ أكثر للمعارف والمهـارات والعمليات التي يتناولها المعيـار، مع تزويد المعلم بالمعلومات والشروحات اللازمة، كما يتضح من جدول رقم (4-4).

جدول رقم (4-4): تفصيلات المعيار 5.3 في مادة العلوم للصف الخامس

سوف يقوم الطالب باستقصاء للخصائص الأساسية للضوء المرئي، ويفهم المفاهيم الأساسية وكيف يعمل. تتضمن:	
المعارف والمهارات والعمليات المهمة.	فهم المعيار خلفية نظرية لاستخدام المعلم فقط
لتحقيق هذا المعيار، يتوقع أن يكون الطلاب قادرين على: • شرح العلاقة بين الطول الموجي ولون الضوء، وتسمية الوان الطيف المرئي. • رسم وتسمية تمثيل موجة الضوء، بما في ذلك الطول الموجي، وأعلى الموجة وأدناها. • المقارنة بين انعكاس الضوء وانكساره، باستخدام الماء والمناشير والمرايا. • شرح مصطلحات الشفافة وغير الشفافة، والقاع opaque وإعطاء مثال لكل منها. • تحليل أثر المنشور في الضوء الأبيض ووصف لماذا يحدث هذا. شرح لماذا يحدث قوس قزح .	المفاهيم المتضمنة في هذا المعيار تتضمن: الضوء المرئي هو مزيج من عدة موجات مختلفة من الضوء تشع معًا، وتمثل هذه موجات من اللون الأزرق والأصفر والأخضر والأحمر والبرتقالي والنيلي والبنفسجي . الضوء له خصائص الموجة والجسيم على حد سواء، وتعرف النظريات الحديثة الضوء على أنه جسيمات صغيرة تدعى الفوتون، يتحرك الفوتون في خط مستقيم. • لأن الضوء له مجال إلكتروني ومغناطيسي ، يشار إليه بالمجال الكهرومغناطيسي. تسافر موجات الضوء خلال الفراغ بسرعة تبلغ تقريبا 186000 ميل (م/ثانية). • مقارنة بالصوت، يسافر الضوء بسرعة فائقة، إذ يستغرق وصول الضوء من الشمس 8.5 دقيقة قاطعًا حوالي 150 مليون كم لتصل الأرض. • بخلاف الصوت، فموجات الضوء تسافر في مسارات مستقيمة تدعى الأشعة، ولا تحتاج إلى وسط للتحرك. والأشعة عبارة عن خطوط مستقيمة تمثل مسارًا من الضوء، أما الشعاع فهو مجموعة من الأشعة المتوازية. • موجات الضوء تتميز بطول موجاتها وترددات الطول الموجي. • تقاس حجم الموجة على أنها طول موجي، عبارة عن مسافة بين أي نقطتين لموجات متعاقبة .

المصدر: (Commonwealth of Virginia Board of Education, 2010)

-أيضًا- من الأمثلة على معايير المحتوى معايير نيوزلندا لمادة اللغة الإنجليزية، المستوى الخامس المبينة في الجدول (4-5).

جدول رقم (4-5): مثال على معايير المحتوى من نيوزيلندا

المستوى الرابع
الاســـتماع والقـــراءات والاطـــلاع
العمليـــات والإجـــراءات
الطالب سوف: • يدمج مصادر المعلومات والعمليات و(الإستراتيجيات) بثقة لتحديد الصيغ والتعبير عن الأفكار. **المؤشـــرات:** • اختيار وقراءات النصوص للاستمتاع الشخصي والإنجاز. • تعرّف وفهم العلاقة بين اللغة المكتوبة والمرئية واللفظية. • دمج مصادر المعلومات والمعرفة السابقة بثقة لتكوين فهم بنصوص متنوعة ومعقدة بشكل متزايد. • اختيار واستخدام العمليات المناسبة و(إستراتيجيات) الاستيعاب بثقة متزايدة . • استخدام التفكير النقدي للنصوص مع زيادة الفهم والثقة. • مراقبة وتقويم الذات ووصف التقدم وبيان التعلم بثقة.
باستخدام هذه العمليات و(الإستراتجيات) للقراءة والاطلاع والاستماع ، سوف يقوم الطالب:
الأهـــداف والجمهـــور
بإظهار فهم متزايد عن كيفية بناءَ نص لمختلف الأغراض والمواقف والمتلقين. **المؤشـــرات:** • يتعرف ويفهم ويراعي بناءً النصوص لمجموعة من الأغراض والحالات والمتلقين. • يحدد وجهات نظر معينة داخل النص. • يقوم مصداقية النص وفائدته بثقة متزايدة.
الأفكـــــار
يوضح فهمًا متزايدًا لفهم أفكار النص الصريحة والضمنية. **المؤشـــرات:** • يكوّن معنى للنصوص المتزايدة في التعقيد من خلال تحديد وفهم الأفكار الرئيسية والفرعية والروابط بينها. • يوجد روابط من خلال التفكير في الأفكار الكامنة داخل النصوص وبينها ضمن مجموعة من السياقات. • يتعرف على أن هناك أكثر من قراءة ممكنة للنص. • يتوصل لاستدلالات من النصوص ويدعمها مع استقلالية متزايدة.

خصـــائص اللغـــة
يوضح فهمًا متزايدًا عن كيفية استخدام خصائص اللغة للتأثير في النصوص **المؤشـــرات:** • يحدد خصائص اللغة اللفظية والمكتوبة والمرئية المستخدمة، ويتعرف على خصائصها وتأثيراتها. • يستخدم مفردات بشكل متزايد لتكوين معانٍ. • يوضح معرفة متزايدة عن كيفية استخدام طائفة من قواعد النصوص بشكل صحيح وفاعل. • يعرف أن الكتّاب لهم أصوات وأساليب مختلفة يمكنه وصفها وتحديد بعض الاختلاف بينها.
البناءَ
يوضح فهمًا متزايدًا لبناءَ النصوص **المؤشـــرات:** • يتعرف أن تسلسل وتنظيم الكلمات، والجمل، والفقرات، والأشكال تؤثر على المعاني في طائفة من النصوص. • يحدد بشكل متزايد طائفة من صيغ النصوص ويصف خصائصها وقواعدها.

المصدر: (N. Z. Ministry of Education, 2007)

وقد صاحب تطبيقَ المعايير النيوزلندية توفيرُ مصادر تعلم متنوعة ودعم فني للمعلمين، مع التركيز على ثمانية مبادئ تبين ما هو مهم ومطلوب مراعاته في المنهج على مستوى المدرسة. هذه المبادئ هي: التوقعات العالية، معاملة السكان الأصليين، التباينات الثقافية، الاحتواء، تعلم كيفية التعلم، المشاركة المجتمعية، التكامل والتركيز على المستقبل. ووضعت هذه المبادئ في المنهج النيوزلندي إطارًا أساسيًّا يوجه القرارات المتعلقة بتصميم المنهج، وهي -أيضًا- مهمة؛ لأنها محك يُستخدم لمراجعة خطة المنهج وأولوياته ومخرجاته (National Manager Public Affairs, 2011).

6.4 الكتب المدرسية ومعايير المحتوى

تعدُّ الكتب المدرسية أداة مهمة لتمثيل معايير المحتوى وعنصرًا من عناصر المنهج التي يعتمد عليها المعلم في تدريسه، إلا أن سبل إعدادها واستخدامها يختلف من دولة لأخرى. فكما يتضح من جدول رقم (4-6) تتخذ النظم التربوية عدة طرق لإعداد الكتب واعتمادها وتوفيرها للطلاب. وتركز معظم الدول اهتمامها على صياغة معايير المحتوى مع إتاحة فرص تمثيلها بمواد تعليمية للمؤسسات التجارية وإعطاء المعلمين حرية الانتقاء من تلك الإصدارات ما يحقق تدريس تلك المعايير على نحو فردي أو ضمن مجموعة من المعلمين كما هو الحال على سبيل المثال في بريطانيا وإيرلندا وهولندا، أو تحت إشراف إدارة المدرسة، بينما تفرض بعض الدول مثل فرنسا وألمانيا قائمة بالكتب المدرسية المعتمدة التي يمكن للمعلمين الرجوع إليها لتدريس معايير محتوى الصف المستهدف.

جدول رقم (4-6): طرق إعداد الكتب المدرسية وإقرارها في بعض دول العالم

الدولة	إنتاج الكتب المدرسية	تطرح الدولة قائمة بالكتب المعتمدة	من يختار الكتب لاستخدامها في الصف	توفير الكتب
بريطانيا	تجاري	لا	المعلمون - اختيارات حرة .	توفرها المدرسة /تعيرها.
إيرلندا	تجاري. تقدم الوزارة أدلة، وربما تنتج مواد للتوزيع أو تفوض أخرين.	لا	المعلمون - اختيارات حرة.	يشتريها الآباء أو يستأجرونها من المدرسة. بعض الولايات توفرها إعانات .
شمال إيرلندا	تجاري	لا	المعلمون - اختيارات حرة.	توفرها المدرسة.
أسكتلندا	تجاري	لا	المعلمون - مع التشاور مع إدارة المدرسة.	توفرها المدرسة.
ويلز	تجاري	لا	المعلمون - اختيارات حرة.	توفرها المدرسة (إعارة).
فرنسا	تجاري- يعتمد من الدولة. الهيئات المحلية والإقليمية ومراكز التوثيق ربما تنتج مواد تدريسية لدعم المواد المطبوعة على المستوى الوطني.	تصف الدولة المحتوى ونموذج الإعداد، تعتمد كل الكتب قبل الاستخدام في المدارس، وتعرض قائمة بالكتب المعتمدة.	المعلمون - من القائمة المعتمدة للكتب المدرسية.	ضمن التعليم الإلزامي - توفرها المدارس .وبعد التعليم الإلزامي الآباء عادة يشترون الكتب.
ألمانيا	تجاري - توفرها الولاية	تصف الولاية المحتوى، والنماذج، والجودة، والتكلفة، وتقدم قائمة بالكتب المعتمدة.	المعلمون - من قائمة الكتب المعتمدة، في بعض الأحيان تقر من المدرسة أو بالتشاور مع ممثلي الآباء والأطفال.	توفرها المدرسة (إعارة).
هنجاريا	تجاري- (اعتماد من الدولة)، تتعهد الدول بقروض مصرفية لشركات النشر .	تصف الدولة المحتوى وتقره وتقدم قائمة موصى بها. بالإضافة إلى ذلك للمعلمين حرية انتقاء مواد أخرى.	المعلمون - عادة من القائمة الموصى بها، ولكن يمكن اختيار مواد إضافية.	يشتريها الآباء (أسعار مدعومة). يجب توفير الكتب المدرسية لتعليم لغات الأقليات من جانب الدولة.
إيطاليا	تجاري	تعد الدولة دليل التكلفة وفترات التطوير، ولكن لا تقدم توصيفًا أو اعتمادًا.	مجلس من المعلمين - اختيار حر.	تقدم مجانا في المرحلة الابتدائية، ويدفع الآباء لما بعدها من مراحل، المساعدة للأسر ذات الدخل المنخفض متاحة.
هولندا	تجاري	لا	المعلمون - اختيارات حرة.	تقدمها المدرسة في المرحلة الابتدائية (إعارة)، ويدفع الآباء في المرحلة الثانوية.

المصدر: (O'Donnell, Sargent, Byrne, White, & Gray, 2010)



الفصل الخامس

التدريس المعتمد على المعايير

الفصل الخامس

التدريس المعتمد على المعايير

1.5 مقدمة

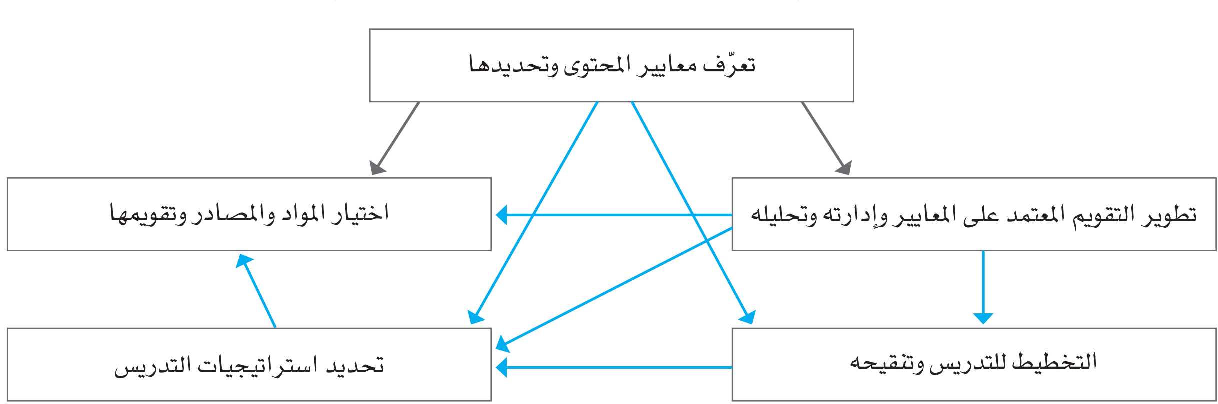
يمثل التدريس أحد أهم عناصر العملية التربوية التي يعول عليها في تحويل توجهات التعليم المعتمد على المعايير إلى واقع ملموس، تترجم فيه مضامين معايير المحتوى إلى ممارسات في واقع حياة الطلاب، من خلال إتاحة فرص تعليمية تمكن جميع الطلاب من تحقيق مستويات تحصيلية عالية. وقد طرح التدريس المعتمد على المعايير مفاهيم ومتطلبات مثلت نقلة نوعية في أساليب التدريس واستراتيجياته، وهذا ما سوف يتناوله الفصل الحالي.

2.5 تعريف التدريس المعتمد على المعايير

يُعرف التدريس المعتمد على المعايير بأنه عملية يوظف فيها المعلمون المعايير للتخطيط للتدريس من خلال التركيز على ما يحتاج الطلاب معرفته والقدرة على أدائه، وتصميم أنشطة التعلم أو اختيارها بناءً على ذلك. وكذلك استخدام المعايير لاشتقاق معايير المهام الصفية التي تدعى في الغالب قواعد التصحيح، لكي يعرف الطلاب ماذا يتوقع منهم عمله (Works, 1999).

ويعرف ميلون (Mullane, 2007) التدريس المعتمد على المعايير بأنه عملية تقديم خدمات التربية للطلاب ومراقبتها وتجويدها بحيث تنطلق جميع الخطط التربوية وتطبيقاتها من معايير المحتوى، بدلاً من الكتب المدرسية، واستخدام المعايير لتصميم الوحدة التدريسية وتدريسها وتقويمها. ويوضح الشكل رقم (5-1) كيف أن المعايير تعد الأساس لكل عمليات التخطيط والتدريس والتقويم، فكل الأسهم تنطلق من معايير المحتوى، بينما المصادر التي كانت تعد الأساس للتخطيط للتدريس في الطريقة التقليدية، يتم اختيارها فقط بعد اتخاذ القرار بشأن المحتوى والتقويم والتدريس، فجميع الأسهم تتجه للمصادر ولا يتخذ أي قرار بناءً عليها.

شكل رقم (5-1) : عمليات التخطيط والتدريس والتقويم



وقريبًا من التعريفين السابقين، هناك من يرى أن التدريس المعتمد على المعايير يتضمن العناصر الآتية (n.a., 2011):

1. تعرّف ما يحتاج الطلاب إلى تعلمه والقدرة على أدائه.
2. اختيار أنشطة التعلم المناسبة والداعمة لهذه الأهداف لتحقيقها.
3. استخدام المعايير الصفية و/ أو قواعد التصحيح كي يتعرف الطلاب ما يتوقع منهم عمله.
4. تزويد الطلاب بفرص للممارسة الموجه والإشراف المباشر لضمان وصولهم للمعايير.

ومن أهم الخصائص التي يتسم بها التدريس المعتمد على المعايير ما يأتي:

- ممارسات تدريسية تعكس التوقعات العالية من الطلاب لتحصيل المعايير.
- إشراك الطلاب بشكل فاعل في عمليات التعلم.
- إتاحة فرص متنوعة للطلاب لتحقيق المعايير أو تجاوزها.
- استخدام استراتيجيات متنوعة للأسئلة لدعم تعلم الطلاب.
- استخدام استراتيجيات تدريسية متنوعة لدعم الاستقصاء ومهارات التفكير العليا وحل المشكلات.
- دمج التقنية بالتدريس على نحو هادف لتعزيز تعلم الطلاب.

3.5 الفرق بين التدريس في النظام التقليدي وبين التدريس في التعليم المعتمد على المعايير

تقوم مهام المعلم في النظام التربوي التقليدي على التخطيط للتدريس من خلال اختيار الدروس والأنشطة من الكتاب المدرسي، ويحدد غالبًا بشكل فردي الوقت الذي يستغرقه كل موضوع، ومتى وكيف يختبر الطلاب فيما تم تدريسه، وكذلك تحديد المحكات المستخدمة لتحديد جودة العمل الذي ينتجه الطلاب. ويعتمد ما يقوم المعلم بتدريسه وما يتوقع من الطلاب تحصيله على ما يعرفه عن المادة التي يقوم بتدريسها، وما يرغب في تدريسه، وما يعتقده عن قدرات وإمكانات الطلاب، وغالبًا ما ينتهي به الأمر إلى التركيز على عدد محدود من الطلاب ممن يراهم أكثر قدرة على الفهم ويتجاهل البقية، فضلاً عن تحديده متى ينتهي من الدرس أو الوحدة وينتقل إلى أخرى.

ومن وجهة نظر الطلاب فإن ما يتعلمونه وما يعدُّ مهمًا ويدخل في نطاق الاختبارات يحدد بوساطة المعلم، ومن ثم يمكن أن تتباين وجهات نظر المعلمين حول ما ينبغي التركيز عليه وتوصيله للطلاب حتى داخل المدرسة الواحدة. وفي الأنظمة التي تتوقع أن عدداً قليلاً من الطلاب هم القادرون على تحقيق مستويات تحصيلية عالية، فمن السهل التوقع بهؤلاء الطلاب. ومرة بعد أخرى ومن عام دراسي لآخر يطبع بعض الطلاب بضعف الإمكانات وقلة التحصيل مما يحرمهم من فرص تتاح لأقرانهم ممن يوصفون بالمتميزين سواء على مستوى الأنشطة المنهجية أو اللامنهجية. وقد أدت مثل هذه الممارسات التي كان ينظر إليها على أنها معقولة وتتفق مع طبيعة القدرات البشرية إلى مشكلات لم يُلتفت إليها إلا مؤخرًا مع ظهور حركة المعايير؛ مثل: الرسوب، والتسرب، وهدر فرص استثمار، وصقل إمكانات الطلاب ومهاراتهم.

وبالمقابل فإن ما يتوقع من الطالب معرفته وأداءه في نظام التربية المعتمد على المعايير لا يترك تقريره للأفراد، ولكن يقرره مجتمع أكبر يضم المتخصصين والمعنيين على المستوى الوطني على أن يطبق على جميع الطلاب من دون استثناءات. ولا تقتصر التعليم المعتمد على المعايير على وصف ما ينبغي على الطلاب القيام به (معايير المحتوى) بل تصف جودة الأعمال التي سوف يقوم بها كل طالب (معايير الأداء). ومن ناحية مثالية ينبغي أن تكون المعارف والمهارات والسلوكات التي تصفها المعايير انعكاساً للمتطلبات الفعلية خارج أسوار المدرسة، و أن تكون مصادر التدريس معدة لتهيئة الفرصة لكل الطلاب لتحقيق مستويات عليا على المعايير.

ولضمان تحقيق الطلاب لمستويات تحصيلية عالية ينبغي أن يكون لدى المعلمين رؤية واضحة عن مستوى الأداء المطلوب لتحقيق المعايير: ماذا ينبغي على الطلاب فعله لإثبات إنجازهم أو إتقانهم للمعايير؟ وما صفات الأداء المطلوبة لاعتبارها جيدة بما فيه الكفاية لإبراز إنجاز مرضي أو متقن. الإجابة عن مثل هذه الأسئلة تقود عمليات تصميم الدروس والقرارات المتعلقة بالتخطيط للتدريس وتنفيذه (AFT, 2009).

ويعد المعلم التقويم في التخطيط للتدريس التقليدي بعد الانتهاء من التدريس، وغالبًا ما يعد الاختبار للتحقق مما إذا كان الطلاب على معرفة بما تم تدريسه أم لا، ولكن في التعليم المعتمد على المعايير فإن التقويم له وظيفة أخرى تتمثل في تقديم ما يحتاج الطلاب إلى معرفته، وبالتالي يوجه إلى ما ينبغي تدريسه، يبدأ المعلم التخطيط للتدريس بتكوين تصور عن المهمة أو المهام التي يفترض أن يقوم بها الطلاب، وجودة العمل الذي سوف يكونون مسؤولين عن إنتاجه لإثبات تحقيقهم للمعيار، عند ذلك يبدأ التخطيط للتدريس وتصميم الدروس لضمان أن جميع الطلاب في الصف قادرين على عمل هذه الأشياء، وهذا التغيير لوحده له تطبيقاته المهمة في الإعداد والتطوير المهني للمعلمين.

التدريس الجيد يتضمن توازناً ثابتاً بين المسؤولية عن تزويد الطلاب بفرص للتعلم وممارسة مهارات جديدة، والحاجة إلى جمع أدلة دقيقة عمّا إذا كانوا قادرين على القيام بنفس المهام أو مهام مشابهة، وبالتالي يجب على المعلم أن يعد وسائل لجمع بيانات صادقة وعلى نحو مستمر عن مستويات تقدم الطلاب وتعلمهم. ومع أن هذه الجزئية تتعلق بالتقويم الذي سوف يتم تناوله لاحقًا، إلا إنها تظهر مدى التداخل والتكامل بين عمليات التدريس والتقويم، فضلاً عن دور التقويم المهم في تطبيقات التعليم المعتمد على المعايير.

يعتمد التخطيط للتدريس التقليدي على الكتاب المدرسي أو دليل المعلم، وغالبًا ما يتضمن المنهج أو الكتاب المدرسي قائمة بالموضوعات التي يجب أن يتلقاها الطالب، وليس بما ينبغي عليه معرفته أو تطبيقه من جراء المعارف أو المهارات التي اكتسبها. وتسلسل خطة التدريس يتم بناءً على محتوى موضوعات الكتاب المدرسي، مع القليل من الاهتمام بالمعارف أو المهارات السابقة الضرورية لاكتسابها، وغالبًا ما تملي الكتب المدرسية نوع الأنشطة التي يعطيها المعلم لطلابه، وفي أفضل الأحول ينهمك الطلاب في أداء المهام مع القليل من المعلومات المتوافرة عن مستوى الأداء المتوقع منهم تحقيقه.

وفي المقابل فإن التدريس المعتمد على المعايير يهدف إلى جودة الأداء المرغوب فيه من الطلاب، فلا يكتفى من الطالب إكمال المهمة أو أداء الواجب، ولكن يجب أن يظهر عمل الطالب مدى تقدمه لتحصيل معارف معينة

أو مهارات أو سلوكات محددة. ومع الحفاظ على جودة الأداء المتوقعة في الذهن يقوم المعلم بالتخطيط وتنفيذ الدرس ساعيًا إلى تدريس الطلاب كيفية تحصيل هذه الخصائص المحددة؛ فالتدريس ليس عملية عشوائية، لكنه عملية مخططة ترتبط بما يعرفه الطالب مسبقًا وجودة العمل المتوقع أداؤه.

4.5 فوائد التدريس المعتمد على المعايير

مما يميز حركة المعايير طرحها تصوراً متكاملاً وشاملاً لكل عناصر العملية التعليمية، تناولت فيه بناءً المنهج وكيفية تدريسه وطرق تقويمه وعمليات المحاسبية للتحقق من مستوى تحصيل الطلاب للأهداف المتوقعة. وأدى هذا إلى تغير كبير في استراتيجيات التدريس وأساليب التعلم انعكس على المستوى التحصيلي للطلاب. وتوضح المعايير ما ينبغي التركيز عليه ويعد تعلمه مهمًا للطلاب، وتقديم نقطة مرجعية للطلاب والمعلمين، ودليل للتدريس، لذلك تركز على تعلم الطلاب، وتقديم لغة مشتركة تسهم في وضوح المهام في العمل التعاوني، والمساعدة على تقديم فرص تعلم متساوية، والمساعدة على تحديد الطلاب الذين يعانون من صعوبات.

فعلى سبيل المثال أوصت حركة المعايير في العلوم the National Science Education Standards (NSES) بعدد من العناصر لتطبيق تعليم العلوم المبني على المعايير، منها (Hollweg & Hill, 2003):

1. وضع توقعات عالية من جميع الطلاب لتعلم العلوم، وسوف يؤدي توفير بيئة التعلم المناسبة إلى زيادة تعلم جميع الطلاب ورفع مستوى فهمهم وتقديرهم لمادة العلوم.
2. يفضل التدريس لترسيخ فهم متعمق للمفاهيم المهمة في العلوم بدلاً من التركيز على تذكر الحقائق العلمية، فتدريس محتوى قليل على نحو متعمق أفضل من تغطية محتوى كبير بشكل سطحي.
3. التعلم عملية نشطة، ويجب أن يطور البرنامج بشكل مناسب ومشوق، ومرتبط بحياة الطالب.
4. يجب الربط بين المنهج والتقويم والتدريس لتحسين تعلم العلوم.
5. المصادر الكافية مطلوبة للتحصيل الدراسي للعلوم بما في ذلك المعلمين الأكفاء، والوقت، والمواد، والأدوات.

وقد أدت التطبيقات المبنية على مثل هذه التوصيات والتصورات التي قامت عليها حركة المعايير إلى فوائد جمة للطالب والمعلم على السواء عرض بعض منها في الفصل الثالث. فعلى سبيل المثال أدت التوصيات السابقة إلى تغييرات جذرية في تدريس العلوم تضمنت ما يأتي:

- الاستقصاء وحل المشكلات.
- التعلم التعاوني.
- التقويم المستمر المدمج في التدريس.
- أسئلة تستثير عمليات التفكير العليا.

وبالمثل أدى تطبيق التدريس المعتمد على المعايير إلى آثار إيجابية في تدريس المواد الدراسية الأخرى، من ذلك ما ذكره (Laturnau, 2001) من فوائد مهمة لتدريس اللغة الإنجليزية يبينها جدول رقم (5-1).

جدول رقم(5-1) : فوائد التدريس المعتمد على المعايير لتدريس اللغة الإنجليزية

يقوم المعلم في التدريس المعتمد على المعايير ب:	الفوائد المهمة لمتعلم اللغة، تتمثل في أن هذا التغيير:
تنظيم التعلم حول ما يحتاج الطلاب إلى معرفته والقدرة على أدائه لتحقيق مستويات عالية من الأداء.	وفر فرصاً للمدارس للتواصل مع الآباء.
إعطاء مزيد من التركيز في تدريسه لعمليات التفكير العليا.	وضع توقعات تعلم عالية من الطلاب، الذين كانوا يزودون عادة بتدريس يركز على مهارات دنيا.
توجيه عمليات الاستقصاء التي يقوم بها الطلاب من خلال إعطائهم أعمالاً ترتبط بالمهام الحياتية الواقعية التي تتطلب استدلالاً وحل مشكلات.	سمح للطلاب البناءً على معارفهم السابقة ووفر طرقاً مختلفة من حلول المشكلات تناسب الفروق الفردية بين الطلاب.
التركيز على المفاهيم الكلية بدلاً من الاعتماد على وحدات مجزأة من المعلومات.	ركز أكثر على: كيف يفكر الطلاب، وعلى كيف يفهمون، بدلاً من التركيز على ما إذا كان لديهم إجابة واحدة صحيحة.
توفير فرص متنوعة للطلاب لاكتشاف المفاهيم وتنمية فهمهم عبر الوقت.	ساعد المعلمين على فهم كيف يتعلم الطلاب، ويقدر قيمة الخلفية الثقافية واللغوية للطالب ويمكنهم من تنقيح أعمالهم والتأمل فيها.
استخدام مصادر متنوعة من المعلومات بدلاً من التركيز على كتاب واحد.	سمح باستخدام أساليب تعلم مختلفة ويعرض مداخل متعددة ويربطها بالنجاح الأكاديمي.
استخدام أساليب متنوعة من التقويم لجمع شواهد على تعلم الطلاب،ومدى تحقيقهم لمستويات الكفاية.	تكامل طرق متنوعة للمعرفة والتعلم واكتشاف مستوى للبناءً عليه من خلال تعرّف على مستوى نقاط القوة .

6.5 نماذج التدريس المعتمد على المعايير

يتمحور التدريس المعتمد على المعايير على عنصرين أساسيين أثرا في جميع مكوناته وتطبيقاته وهما: ضمان تعليم راسخ يتناول جميع مهارات وقدرات الطالب، والتأكيد على تهيئة فرص تعلم لجميع الطلاب، وبهذا فإن مراعاة الفروقات داخل الفرد وبين الأفراد كان محور اهتمام معظم نماذج التدريس المعتمد على المعايير.

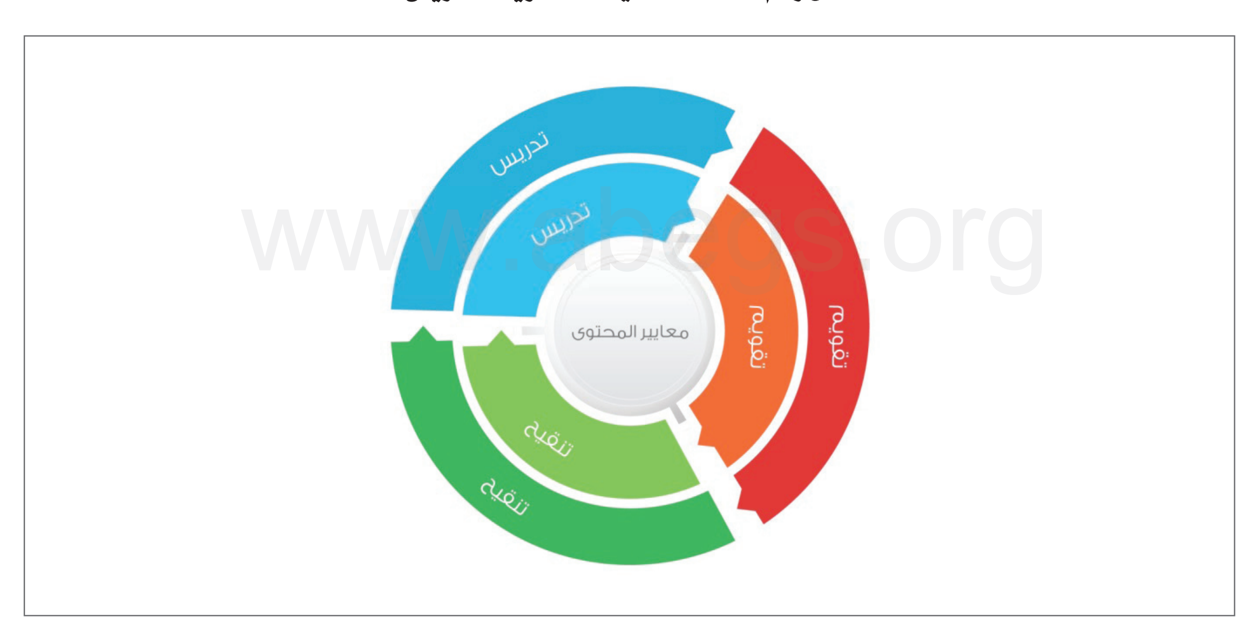
وغالبًا ما تكون البداية والنهاية في التدريس المعتمد على المعايير ثابتة، أما ما يستخدم بينهما من أساليب تدريسية فيمكن أن تتباين بشكل كبير؛ فمعايير المحتوى تعد البداية التي يجب أن تكون موحدة على المستوى الوطني وتمثل أول خطوات التخطيط للتدريس وتنفيذه، أما ما يستخدمه المعلم من أساليب واستراتيجيات تدريسية فيتاح له التنوع فيها وفقًا لعوامل عدة منها تنوع احتياجات الطلاب ومعارفهم السابقة وأنماط تعلمهم، وغير ذلك من الفروقات الفردية التي يتحتم على المعلم أخذها بعين الاعتبار لتحقيق هدف موحد لجميع الطلاب وهو اكتساب مستويات تحصيلية عالية للمعايير.

وقد أدى هذا الوضوح في عناصر التدريس المعتمد على المعايير إلى تنوع نماذج التدريس وما يبنى عليها من استراتيجيات تدريسية مدفوعة في ذلك بالسعي لتحقيق الغاية التي بني عليها نظام التربية المعتمد على المعايير، وهي «تحقيق جميع الطلاب دون استثناء لمستويات تحصيلية عالية». ومن الأمثلة على النماذج التدريسية، ما يأتي:

النموذج الأول: نموذج ولاية أوهايو

يقوم هذا النموذج على افتراض أن عمليات تخطيط التدريس وتنفيذه تسير في عمليات دائرية وليست خطية كما يتضح من شكل رقم (2-5)، ويمثل محور الدائرة معايير المحتوى التي تعد مرتكز عمليات التخطيط التي تربط بين الأهداف طويلة المدى (benchmark) المرتبطة بالصف والأهداف قصيرة المدى (indicators) وبالتالي فإن محور الاهتمام هو تحقيق المعارف والمهارات المستهدفة (Ohio Department of Education, 2014).

شكل رقم (2-5): العمليات الدائرية للتدريس



أما الدائرة الداخلية فتمثل المستوى الأول من التصميم التدريسي: وتتضمن ثلاثة محاور أساسية:

أولاً: التقويم: ويتضمن ما يأتي:

1. إعداد التقويم التشخيصي والبنائي والنهائي المتوائم مع المعايير/ المؤشرات: مستعيناً بالتساؤلات الآتية:
   - ماذا يتوقع من الطلاب عمله في نهاية الوحدة؟
   - ما التقويم النهائي الذي سوف يغطي جوانب تعلمهم، وما مستويات الأداء المتوقعة؟
   - ما التقويم التشخيصي أو القبلي الذي يمكن أن يوجه القرارات التدريسية؟

2. تطبيق التقويم القبلي:

يمكـن أن يتخذ التقويم القبلي عدة أشـكال بنـاءً على الهدف منه، والهدف منه في هـذه المرحلة تعرّف الخبرات والمعارف السابقة للطلاب والبناءً عليها لتطوير خبرات التعلم. وينبغي أن يركز على:

- ماذا يعرف الطلاب حاليًا؟
- وماذا يستطيعون أداءه؟

ثانيًا: التنقيـــح: ويتناول:

1. تحليل نتائج التقويم التشخيصي/ التقويم القبلي.
2. تحديد أساليب تعلم الطلاب- ما أفضل طريقه لتعلمهم؟
3. التخطيط لاستراتيجيات مختلفة من التدريس/التعلم والتحقق من ربط البيانات بالتصميم التدريسي.
4. التحقق من توافر الوقت الكافي للطلاب للأداء عند المستوى المتوقع.

ثالثـًا: التـــدريـس، ويتناول:

1. تطبيق خطة التدريس.
2. مراقبة تقدم الطلاب خلال خبرات التعلم باستخدام خيارات التقويم البنائي، والتأكد من تضمينها عمليات التأمل والتقويم الذاتي للطلاب، مع تكييف عمليات التدريس للطلاب كلما كان ذلك ضروريًا لضمان تحقيق كل الطلاب للتقدم المطلوب .

وتقدم الدائرة الخارجية المسـتوى الثاني من التصـميم التدريسي: الذي يدور -أيضًا- على التقويم والتنقيح والتدريس على النحو الآتي:

أولاً: التقـويـــم:

تنفيذ التقويم النهائي لتحديد ما اكتسبه الطلاب، وبناءً عليه تحديد ماذا يأتي لاحقًا.

ثانيـًا: التنقيـــح:

ويركز على الإجابة على التساؤلات الآتية:

- كيف يمكن تكييف العمل أو تمديده بحيث يحقق كل الطلاب المعايير والمؤشرات؟
- ما المداخلات أو المعالجات المتوجب توفيرها للطلاب الذين لم يحققوا المعايير والمؤشرات؟
- ما الأعمال الإثرائية الممكن توفيرها للطلاب الذين حققوا المعايير والمؤشرات؟

ثالثـًا: التـــدريس:

تطبيق الاستراتيجيات التدريسية التي تراعي الفروق بين الطلاب، وتراكم خبرات التعلم مع تكييفها كلما كان ذلك ضروريا:

وهــذه المراحل الدائرية الســابقة يمكـن تكرارها كلما كان ذلك ضـروريًا إلى أن يحقـق كل الطلاب المعايير والمؤشرات المحددة.

النموذج الثاني: نموذج ولاية كاليفورنيا

صــمم هذا النموذج نتيجة لبرنامج مبــادرة القيادية التعليميــة Instructional Leadership Initiative في ولاية كاليفورنيا، بهدف مساعدة المعلمين وقادة البرامج التعليمية على العمل على نحو تعاوني لتصميم الدروس وأدوات التقــويم المطلوبــة لتحقيق النجاح لجميع الطلاب، وتطويــر مهاراتهم على تطبيق التدريــس المعتمد على المعايير. ويتكون النموذج كما يتضــح من شــكل رقم (5-3) من خطوات أساسية، تبدأ الخطوة الأولى التي تتضمن تدريس الوحــدة، بتحديــد أهم المعاييــر التي يجب على الطلاب تعلمها، ومن ثم تفصــيلها لتحديد العناصــر الأســاسـية التي يحتاج الطلاب لتحصــيلها، ويتم إقرارها بعد مناقشــة تفضــي إلى الاتفاق على تلك العناصر و-أيضًا- على المتطلبات الســابقة لها من معارف ومهارات، ومن ثم تصــميم التقويم لتحديد ما إذا كان الطلاب لديهم مهارات ومعارف محددة، ويتضــمن ذلك وضــع محكات النجاح التي تزود المعلمين والطلاب بتوقعات واضحة حول مستوى الجودة المطلوب لتحصــيل المعايير. الخطوة الثانية تتضــمن تصــميم مواقف لتعلم الطلاب، وتمثل هذه الخطوة التنفيــذ الفعلــي لتدريس الوحدة، التي يعقبها تقويم الطلاب وجمع بيانات، ومن ثم تحديد محكات جودة الأداء أو ما يسمى بمعايير الأداء على نحو تعاوني جماعي.

ولتفادي الممارسات التقليدية التي يعتمد فيها كل معلم على تفسيره الخاص لمستوى الجودة المطلوب، يتفق المعلمون على مســتوى جودة الأداء المطلوب لتحقيق المعايير، في إطار عمل جماعي يتعلمون من خلاله كيف يســتمعون لبعضهم البعض ويوضحون وجهات نظرهم بشكل واضح. وهذا يتطلب ممارسة ينتقل فيها المعلمون من طرح الآراء إلى عرض أدلة محددة على ما يدعم آراءهم، ومن ثم تطوير دليل تصــحيح يســتخدم أعمال الطلاب لتحديد محكات محددة، ويستخدمون قواعد التصحيح لتدريس المعارف والمهارات المتوقعة وجودة العمل المطلوب، بالإضافة إلى ذلك تستخدم أعمال الطلاب لتحديد نقاط القوة في أدائهم (The California Academic Partnership Program «CAPP», 2009).

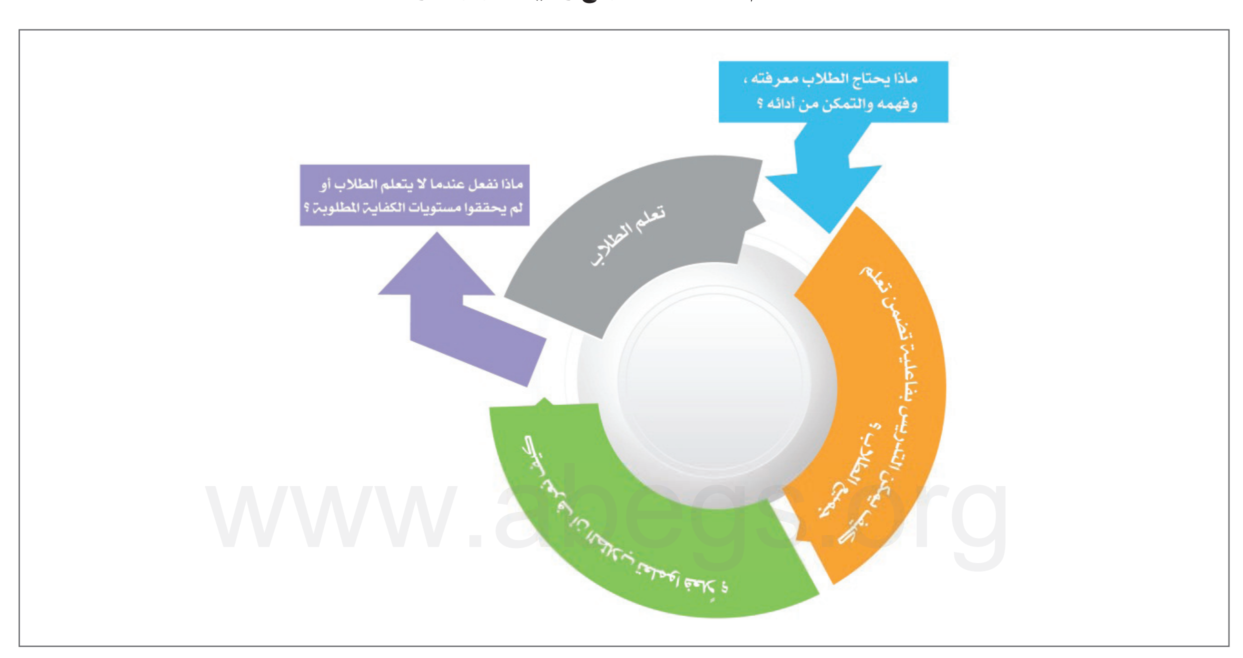
شكل رقم (5-3): نمــوذج مبادرة القيادة التعليمية



النموذج الثالث: نموذج ولاية كولورادوا

طبـق هذا النمـوذج في ولاية كولورادوا بالولايات المتحدة وقدم في دليل للمعلمين لتطبيق التدريس المعتمد على المعايير(Benson, 2008).

شكل رقم (5-4): نمــوذج ولايــة كولورادوا



وكما يتضح من شكل رقم (5-4) يتكون النموذج من أربع خطوات أساسية، وهي:

ماذا يحتاج الطلاب معرفته، وفهمه والتمكن من أدائه؟

1. **تكييف المعايير والمؤشرات المرجعية** Benchmarks :

- توصيف وتحديد المؤشرات المرجعية المهمة.
- توضيح المؤشرات المرجعية ومواءمتها.
- توفير النطاق والتسلسل للمناهج.
- أدلة المناهج المساعدة للمعلم.
- توصيف الكفاية.
- أمثلة على الكفاية في أعمال الطلاب.
- مواءمة البرنامج/المواد مع المعايير والمؤشرات المرجعية.
- التواصل مع الطلاب والآباء حول المعايير والمؤشرات.

2. **كيف يمكن التدريس بفاعلية تضمن تعلم جميع الطلاب؟**

- تدريس المنهج للوصول لمستوى الكفاية.
- طرق التدريس المعتمدة على البحث.
- تعاون المعلمين للتخطيط.
- التخطيط وفقًا لعميات التخطيط العكسي.
- توظيف بيانات التقويم البنائي في التدريس.
- تفريد Individualization وتفريق Differentiation التدريس للطلاب.
- التمرين والتدريس والمراقبة والتغذية الراجعة.

3. **كيف نعرف أن الطلاب تعلموا فعلاً؟**

- مواءمة التقويم مع المعايير والتدريس .
- فهم واستخدام التقويم البنائي والنهائي.
- استخدام طرق واستراتيجيات متنوعة لقياس التعلم باستمرار.
- الاستفادة من أدوات أو نتائج التقويم المشتركة.
- الاستفادة من أدلة أو قواعد التصحيح المشتركة لقياس معايير الأداء على نحو ثابت وصادق.
- تزويد الطلاب بتغذية راجعة وتوجيههم بغية تطوير أدائهم ومراقبة تعلمهم وتحديد أهدافهم الفردية للتعلم.
- استخدام نظام تقارير على مستوى المناطق التعليمية والمدارس يحدد مستويات الكفاية في أداء الطلاب.
- جمع بيانات عن أداء الطلاب على عدة مستويات وتحليلها وعرضها بعدة طرق.
- استخدام مصادر متعدد من بيانات التقويم لتوجيه القرارات التربوية على المستوى الوطني والمحلي.

4. **ماذا نفعل عندما لا يتعلم الطلاب؟ أو لا يحققون مستويات الكفاية المطلوبة؟**

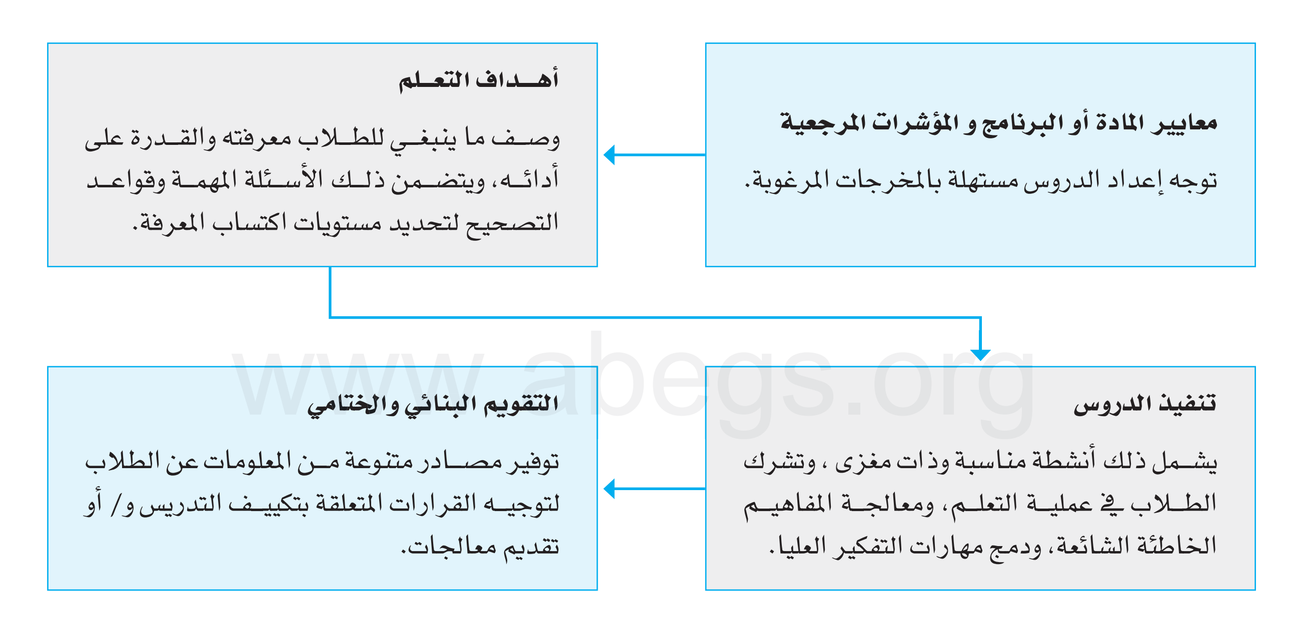
- تتحقق المدارس من أن الطلاب الذين لا يتعلمون من التدريس في فصولهم لديهم فرص متعددة للتعلم في الصف أو في أوقات أخرى.
- تنفذ نماذج واستراتيجيات وبرامج تدخل مبنية على البحث العلمي.
- لدى المدارس نظام تدخل، وهو ما يسمى بالتدخل الهرمي.
- دعم الفريق المدرسي المعلمين في تصميم برامج تدخل فردي للطلاب.

النموذج الرابع: نموذج ولاية فلوريدا

يبدأ هذا النموذج الذي يستخدم في ولاية فلوريدا شكل رقم (5-5) بتحديد المعايير العامة التي تصف محتوى المادة بما تتضمن من معارف ومهارات مع تحديد مستوى الصف أو توقعات المادة من الطلاب، وتزويد المعلمين بدليل توجيهي واضح للمعرفة المتعمقة وأهداف التدريس، وتقديم إطار لتكييف مواد تدريسية، وأساليب تقويم،

واستخدامها كدليل لتحسين تعلم الطلاب. يتبع ذلك إعداد مستويات أداء الطلاب ووضع قواعد التصحيح Rubrics لأعمال ومناشط الطلاب. وبعد استكمال عمليات التخطيط للتعليم وإعداد الأنشطة وقواعد تصحيحها، يبدأ تنفيذ الدروس التي يؤدي الطلاب دورًا نشطًا فيها سعيًا لتحقيق أهداف التعلم، ويصاحب ذلك تطبيق أساليب مختلفة من أساليب التقويم البنائي لتزويد الطلاب بالتغذية الراجعة البناءة التي تساعدهم على تنقيح أعمالهم أو تصحيح مساراتهم لتحقيق أعلى مستوى على المعايير، وكذلك توفير البيانات الضرورية لمراجعة عمليات التدريس وتكييفها لتلائم حاجات الطلاب(Florida Department of Education Bureau of Curriculum and Instruction, 2011).

شكل رقم(5-5): نموذج ولاية فلوريدا



النموذج الخامس: التصميم الشامل للتعلم Universal Design of Learning

يعدُّ هذا النموذج من أحدث النماذج وأكثرها انتشارًا لشموله مختلف الجوانب التي يحتمل أن تكون مجال اختلاف بين الطلاب مما يسهم في تحقيق معظم الطلاب للمعايير باستخدام أساليب ووسائل متعددة. وقد أعد هذا النموذج منذ حوالي ثلاثة عقود المركز الوطني للتصميم الشامل للتعلم National Center on Universal Design of Learning الذي أنشأه David Rose، وقد تركزت الجهود في البداية على كيفية مساعدة المعاقين على الإصلاح من شأنهم والتغلب على إعاقاتهم للتعلم ضمن بيئة مناهج التعليم العام، إلا أنه سرعان ما تكشف لاحقًا أن المناهج – بمعناها الشامل بما تحتوي من محتوى علمي ومواد وطرق تدريس وأساليب تقويم- وليس المتعلمين على حسب وصف المركز تعاني من الإعاقة وتحتاج إلى إصلاح، لذا تحولت الجهود منذ تسعينيات القرن الميلادي الماضي إلى بحث وتطوير مبادئ وممارسات لنموذج التصميم الشامل للتعلم (CAST, 2011).

ويتمثل هذا النموذج في مجموعة من المبادئ ترتبط بتصميم المناهج وتطويرها بحيث تتيح فرصًا متساوية لجميع الطلاب للتعلم، وتقدم الدعم اللازم لهم وتذليل العقبات في سبيل الوصول إلى مستويات تحصيلية عالية. ويستند هذا النموذج على تصور يرى أن المتعلمين يحضرون معهم اختلافات كبيرة في المهارات والحاجات والاهتمامات لحجرة الصف، يؤكد ذلك ما يشير إليه علم الأعصاب بأن هذه الفروقات بين الأفراد تشبه الفروق في البصمات وفي الحمض النووي (DNA CAST, 2011). وهناك ثلاث شبكات في المخ تؤدي دورًا مهمًا في التعلم يوضحها شكل رقم (5-6)؛ الشبكات الأولى تسمى شبكات التعرف وتختص بكيفية جمع الحقائق وتصنيف ما يتم رؤيته، وسماعه، وقراءته أو بشكل عام إدراك المحسوسات وتصنيفها، والشبكات الثانية تختص بالاستراتيجيات المتعلقة بالتخطيط للمهام وتنفيذها؛ كيفية تنظيم الأفكار والتعبير عنها، مثل كتابة مقال أو ما شابه ذلك أو حل مشكلة. أما الشبكات الثالثة فتختص بكيفية اندماج المتعلم والحفاظ على دافعيته؛ كيف يتم تحديه أو استثارته، أو إثارة اهتمامه.

شكل رقم (5-6): نموذج التصميم الشامل للتعلم

شبكات التعرف تتعلق بـ «ماذا» في التعلم	شبكات الاستراتيجيات تتعلق بـ«كيف»	شبكات الوجدانيات تتعلق بـ «ماذا»

وبناءً على هذ النوع من الشبكات يطرح هذا النموذج مجموعة من المبادئ توجه استخدامه، وهي:

المبدأ الأول: تقديم وسائل مختلفة للتقديم (العرض)

فالطلاب مختلفون فيما بينهم حول استقبالهم وإدراكهم للمعلومات التي تعرض عليهم، فعلى سبيل المثال؛ الطلاب الذين لديهم إعاقة حسية أو صعوبات قراءة، أو اختلافات ثقافية وغيرها ربما يحتاجون إلى طرق مختلفة لتناول المحتوى، بينما الآخرون ربما يستوعبون المعلومات على نحو أفضل إذا قدمت في صورة سمعية أو بوسائل بصرية عنها في نصوص مطبوعة، لذلك ينبغي ألا تكون هناك وسيلة واحدة لتقديم المعلومات أو الحقائق لجميع الطلاب. ويندرج تحت هذا المبدأ مجموعة من المبادئ الفرعية، وهي:

- تقديم خيارات للإدراك.
- تقديم خيارات للغة والرموز.
- تقديم خيارات للفهم.

المبــدأ الثــاني: تقديم وسائل متنوعة للعمل والتعبير

يختلف الطلاب في الطرق التي يتجاوبون فيها مع البيئة الصفية والتعبير عمّا يعرفونه، على سبيل المثال بعض الطلاب يجدون سهولة في التعبير عن أفكارهم كتابيًّا، بينما يفضل بعض الطلاب التعبير عن أفكارهم لفظيًّا، كما يعاني بعض الطلاب من صعوبات حركية أو ضعف في القدرات التنظيمية، لذلك لا توجد وسيلة واحدة تناسب جميع الطلاب. ويندرج تحت هذا المبدأ مجموعة من المبادئ الفرعية، وهي:

- تقديم خيارات للأعمال الحركية.
- تقديم خيارات للمهارات التعبيرية والطلاقة.
- تقديم خيارات للوظائف التنفيذية.

المبــدأ الثــالث: تقديم وسائل متعددة للمشاركة

يختلف الطلاب بشكل كبير في طرق المشاركة ودافعيتهم للتعلم؛ فبعض الطلاب يشاركون بعفوية وجدية والبعض الآخر لا يميل للمشاركة وربما يخاف منها. وفي الواقع لا توجد طريقة واحدة مفضلة لمشاركة جميع الطلاب، مما يجعل توفير خيارات متعدد أمراً ضرورياً. ويندرج تحت هذا المبدأ مجموعة من المبادئ الفرعية، وهي:

- تقديم خيارات لإثارة الاهتمام.
- تقديم خيارات للحفاظ على الجهد والمثابرة.
- تقديم خيارات لتنظيم الذات.

وقد صدر عن المركز الوطني للتصميم الشامل للتعلم دليل لكيفية تطبيق النموذج ترجم لثماني لغات، يتضمن تفصيلاً للمبادئ التي سبق استعراضها وكيفية تطبيقها مع أمثلة وإرشادات. ويقدم جدول رقم (5-2) ملخصًا للدليل.

جدول رقم (2-5): عناصر دليل التصميم الشامل للتعلم

تقديم وسائل مختلفة للتقديم	تقديم وسائل متنوعة للعمل والتعبير	تقديم وسائل متعددة للمشاركة
1. تقديم خيارات للإدراك. 1,1. توفير طرق لتفريد عرض المعلومات. 1,2. عرض بدائل للمعلومات السمعية. 1,3. عرض بدائل للمعلومات البصرية.	4. تقديم خيارات للأعمال الحركية. 4,1. تنويع طرق الاستجابة والبحث الملاحي. 4,2. تحسين الوصول/استخدام الأدوات والتقنيات المساعدة.	7. تقديم خيارات لإثارة الاهتمام. 7,1. تحسين عمليات الخيارات الفردية والاستقلالية. 7,2. تقوية العلاقات والقيم والأصالة. 7,3. تقليل التهديدات والمشتتات.
2. تقديم خيارات للغة والرموز. 2,1. توضيح المفردات والرموز. 2,2. توضيح البناءً والتراكيب اللغوية. 2,3. دعم فك رموز النص، والاختصارات الرياضية والرموز. 2,4. تعزيز التفاهم عبر اللغات. 2,5. الإيضاح باستخدام وسائط متعددة.	5. تقديم خيارات للمهارات التعبيرية والطلاقة. 5,1. استخدام وسائل إعلام متعددة للتواصل. 5,2. استخدام أدوات متعددة للبناءً والتكوين. 5,3. بناءً أوجه الطلاب بمستويات تدريجية مع تقديم الدعم للممارسة والأداء.	8. تقديم خيارات للحفاظ على الجهد والمثابرة. 8,1. إبراز الأهداف التعليمية. 8,2. تنويع المتطلبات والمصادر لإثارة التحدي. 8,3. تشجيع التعاون والعمل الجماعي. 8,4. زيادة التغذية الراجعة الموجهة للإتقان.
3. تقديم خيارات للفهم. 3,1. تفعيل أو دعم المعرفة السابقة. 3,2. الإشارة للأنماط، المميزات المهمة، الأفكار الجيدة، والعلاقات. 3,3. توجيه عمليات المعلومات.	6. تقديم خيارات للوظائف التنفيذية. 6,1. التوجيه المناسب لوضع الأهداف. 6,2. دعم التخطيط وتطوير الاستراتيجيات. 6,3. تسهيل علميات المعلومات والمصادر. 6,4. تعزيز القدرة على مراقبة التقدم.	9. تقديم خيارات لتنظيم الذات. 9,1. تعزيز التوقعات والأفكار التي تثير الدافعية. 9,2. تسهيل استراتيجيات ومهارات المثابرة الشخصية. 9,3. تطوير التقويم والتأمل الذاتي.
متعلم واع وحاذق	متعلم له أهداف واستراتيجيات	متعلم متحمس ويعرف ما يريد

المصدر: (CAST., 2011)

7.5 استراتيجيات التدريس المعتمد على المعايير

تعددت الاستراتيجيات التدريسية وتنوعت في ظل النماذج التدريسية التي حفزت على التنوع في طرق التدريس لتلبية حاجات الطلاب المختلفة مستفيدة من التطورات في العديد من المجالات ونتائج الأبحاث النفسية والعصبية، مثل: نظرية الذكاءات المتعددة، ونتائج أبحاث المخ، وأنماط التعلم، والتدخلات التدريسية، والتقويم، وإدارة الوقت، والتعلم بالمشاركة engaged learning بما يخدم توجهات التعليم المعتمد على المعايير الذي يسعى لتحصيل جميع الطلاب من دون تمييز مستويات أكاديمية عالية. فعلى سبيل المثال يستعرض جيرسن (Jensen, 2008) في كتابه «Super Teaching: Over 1000 Practical Strategies» أكثر من (1000) إستراتيجية للتدريس وتستعرض بعض الكتب الأخرى مئات من الاستراتيجيات مما يصعب تغطيتها في هذا المقام. ومع ذلك يمكن استقراء أهم المبادئ والعوامل المشتركة التي تجمع معظم تلك الاستراتيجيات التدريسية (Caine & Caine, 1997; Jensen, 1998):

- التعلم يتطلب وقتًا كافيًا.
- ربط المعارف الجديدة بالمعلومات السابقة والسياقات الحقيقية في الحياة.
- تهيئة مناخ صفي آمن خالي من التهديدات النفسية أو الجسدية، ومثيرًا للتحدي العقلي للطلاب.
- تقديم تغذية راجعة فورية عندما يتعلم الطلاب معارف ومهارات جديدة.
- إثارة اهتمام الطلاب ورغبتهم في التعلم.
- استخدام أسئلة متنوعة لمهارات التفكير العليا لزيادة استيعاب الطلاب وفهمهم.
- تطبيق طرق تدريس وتقويم متنوعة لتحفيز تعلم الطلاب وضمان مشاركتهم.
- دمج تقنيات تعلم متنوعة تستحث المتعلم على الاستجابة مستخدمًا تفضيلاته البصرية واللمسية والسمعية والعاطفية.
- المشاركة النشطة للطلاب مع استخدام أساليب تدريسية توظف جميع الحواس لتهيئة أفضل الأوضاع للتعلم.



الفصل السادس

التقويم المعتمد على المعايير

الفصل السادس

التقويم المعتمد على المعايير

1.6 مقدمة

تركزت جهود الإصلاح التربوي في معظم النظم التربوية على ضمان تحقيق جميع الطلاب لمستويات تحصيلية عالية، وتمحورت هذه الجهود على تطوير معايير محتوى تفصل بشكل واضح ما ينبغي للطلاب معرفته والقدرة على أدائه في مختلف المواد الدراسية، ومعايير الأداء للتحقق من اكتساب الطلاب لتلك المعايير ونجاح النظام التربوي بشكل عام في أداء رسالته .

وقد أدى استخدام التربويين لمعايير الأداء إلى بروز نوع حديث من التقويم يقيس أداء الطلاب بناءً على محكات محددة عوضاً عن مقارنة أدائهم بأداء زملائهم، وظهور أساليب تقويم جديدة قادرة على تقديم صورة شاملة وصادقة عن أداء الطلاب بدلاً من الاعتماد على أساليب التقويم التقليدي المركزة على الاختبارات الموضوعية، تتضمن أنواعاً متنوعة من التقويم بما فيها التقويم المعتمد على الأداء الذي يتطلب من الطالب القيام بمهام تتناول حل مشكلات والقيام باستقصاء وتنفيذ مشاريع والاحتفاظ بملف لحفظ أعماله (WestEd, 2000).

ويوصف التقويم المعتمد على المعايير على نطاق واسع على أنه استراتيجية محفزة على التطوير يمكن أن تعزز بشكل كبير جهود الإصلاح التربوي المطبقة حاليًا في معظم النظم التربوية. ويعتقد أن نتائج التقويم المعتمد على المعايير سوف تمكّن التربويين والمعنيين بالشأن التربوي من تحديد مدى نجاح النظام التعليمي في تعزيز تعلم الطلاب وإتقانهم لمعايير المحتوى، وبهذا تكون الجهود الإصلاحية أكثر فاعلية لخضوعها لتقويم مستمر يبين مدى تحقيق الطلاب لما يفترض منهم تحقيقه. وبهذا المعنى يعد التقويم المعتمد على المعايير أهم مكونات نظام التعليم المعتمد على المعايير الساعية لتجويد التعليم (Popham, 2001).

2.6 تعريف التقويم المعتمد على المعايير

يشير التقويم المعتمد على المعايير إلى قياس الأداء بناءً على معايير المحتوى التي سبق تحديدها، وهذه المعايير تعرف المهارات والمعارف التي ينبغي للطلاب اكتسابها خلال فترة زمنية معينة (Rafiq, 2008). وغالبًا ما يكون التقويم المعتمد على المعايير الخطوة الثانية بعد تطوير المعايير؛ إذ يعد مرحلة من عدة مراحل متتالية، تتضمن: معايير المحتوى ومعايير الأداء، والتقويم المعتمد على الأداء، والتدريس للتعلم، وهذا ما يميز التقويم المعتمد على الأداء عن التقويم التقليدي؛ إذ ينظر إليه من خلال ربط التقويم بالمنهج، ومقارنة أداء الطلاب بالمعايير وليس ببعضهم.

ويعرف -أيضًا- بأنه: عملية تحديد ما يعرفه الطالب وما يستطيع القيام به في ضوء المعايير المعرفة مسبقاً، بحيث يستطيع المعلم تحديد مدى تقدم الطالب لإحراز تلك المعايير والمؤشرات المرجعية (Montana Office of Public Instruction, 2001).

ويرى بيدي (Peddie, 1992) أن مصطلح التقويم المعتمد على المعايير يستخدم عندما تقاس نواتج التعلم بناءً على محكات ثابتة، أو وفق مستويات تحصيلية محددة مسبقًا يمكن للمعلمين والطلاب معرفتها.

3.6 دور التقويم في الحركة المعتمدة على المعايير

يؤدي التقويم دورًا حيويًا في الإصلاح المعتمد على المعايير من خلال (Linn & Herman, 2002) ما يأتي:

- توضيح الأهداف التي يتوقع تحقيقها على مستوى النظام التعليمي والمدرسة والمعلمين والطلاب.
- تحديد أهداف للتعليم والتعلم، ويحدد التقويم المعتمد على المعايير التركيز على معارف ومهارات معينة في التدريس، كما يقدم أمثلة عملية لما ينبغي للطالب معرفته والقدرة على أدائه، ويعرف الطالب بكيفية تحصيل المعيار من خلال تعريف مستويات مختلفة للكفاءة.
- تشكيل أداء التربويين والطلاب وبصورة نهائية النظام التربوي بشكل عام.

4.6 معـــــايير الأداء

تستند جميع عمليات التقويم المعتمد على المعايير بشكل أساسي على معايير الأداء التي يأتي بناؤها في مرحلة تالية بعد بناء معايير المحتوى التي سبق تناولها في فصل سابق. وتعرف معايير الأداء بأنها تصف كيف يعد الجيد جيدًا بما فيه الكفاية. فبينما تصف معايير المحتوى ما ينبغي للطالب معرفته، تحدد معايير الأداء المستوى المتوقع من الطالب أداؤه أو إظهاره، فهي تعرّف وتوضح المستويات المتوقعة للأداء المرتبطة بمعيار أو أكثر من معايير المحتوى، وتقدم الكثير من التفاصيل حول ما تعنيه معايير المحتوى، كما يجري تعريفها من خلال مستويات عدة من الأداء. وتعرف معايير الأداء -أيضًا- بأنها ما يجب أن يعرفه الطالب أو يكون قادرًا على أدائه لتحقيق مستوى معين مثل النجاح في الاختبار أو تحصيل درجة كفاية معينة على أحد أدوات القياس (Allen & Leverich, 2011).

ويذكر هامبلتون (Hambleton, 2000) أن أدبيات التقويم تشير إلى أن بعض التربويين يفشلون في التمييز بين معايير المحتوى ومعايير الأداء، فمعايير المحتوى تشير إلى ما يتوقع من المختبرين معرفته والقدرة على أدائه، مثل: حل مسألة جمع في الرياضيات أو توضيح ما فهمه من قراءة نص، أو إجراء تجربة لتحديد كثافة مواد معينة. وبالمقابل فإن معايير الأداء تشير إلى مستوى الأداء الذي يتوقع من المختبر إظهاره وفقًا لتصنيفه إلى مستويات، مثل: أساسي، وبارع، ومتقدم ضمن علاقة ذلك الأداء بمعايير المحتوى.

1.4.6 تحـــديد معـــايير الأداء

ومع أن معايير الأداء مثلت محور الاهتمام في الإصلاح التربوي (Duncombe & Yinger, 1998)، إلا أنها من جهة أخرى مثلت أكبر نقاط الاختلاف بين المهتمين والممارسين سواء من حيث تحديدها أو استخداماتها. فمعايير الأداء تستخدم في الغالب مع نوعين من أدوات التقويم، وهما المهام في التقويم المعتمد على الأداء، والاختبارات في التقويم التقليدي، وفيما يأتي توضيح لاستخدامه مع كل منهما:

1.1.4.6 استخدام معايير الأداء في التقويم المعتمد على الأداء

يمثل التقويم المعتمد على الأداء أحد نواتج التعليم المعتمد على المعايير، لذلك فإن اعتماده على معايير الأداء يعدُّ أمرًا جوهريًّا لتصميم أدواته واستخداماتها، وهذا لا يعني بالضرورة أن هناك اتفاقاً على طريقة استخدام معايير الأداء، بل يوجد تفاوت بين كثير من الأنظمة حول صياغتها وربطها بمهام التقويم. فمن الطرق التي تبنى بها معايير الأداء تفصيلها لمعيار المحتوى بحيث يمكن تناول جميع مكوناته التي تكون غالبًا مركبة بمعنى تتناول أكثر من جانب مهاري أو معرفي. فعلى سبيل المثال معيار المحتوى الذي ينص على "تطبيق أسلوب حل المشكلات بما يتضمن ذلك من تصميم، وتخطيط وتنظيم، وتطوير نظام»، يمكن توضيحه من خلال توصيف كل عنصر من العناصر الثلاثة التي يتضمنها وتحديد خصائص كل منها مما يجب عرضه في مستوى مقبول من الأداء، ويقدم الجدول رقم (6-1) مثالاً على خصائص «التصميم» في حل المشكلات التي يجب بناءً عليها تصحيح المهام.

جدول رقم (6-1): مثال على معيار أداء: تصميم منتج، خدمة، أو نظام

يصمم الطالب ويبتكر منتجاً، خدمة، أو نظاماً لتلبية الاحتياجات المحددة، ويتضمن ذلك قيام الطالب بـ :

- تطوير مقترح تصميم:
  - يوضح كيف تطورت أفكار التصميم.
  - يعكس الوعي والمعرفة بالأعمال المشابهة التي عملها الآخرون، ومعايير التصميم والقوانين ذات العلاقة.
  - يبرر الخيارات التي تبناها لإخراج التصميم النهائي مع توثيق المراجع، على سبيل المثال مراعاة الاعتبارات الاجتماعية، والاقتصادية، والبيئية.
  - يعد محكات لتقويم المنتج، الخدمة، أو النظام.
  - يستخدم الطرق المناسبة لعرض التصميم.
- يخطط وينفذ الخطوات اللازمة لإصدار المنتج، الخدمة، أو النظام.
- يجري التحسينات اللازمة لضمان مراعاة المعايير المحددة أو القوانين المتعلقة بالجودة والسلامة.
- يقوّم المنتج، الخدمة، أو النظام في ضوء المحكات التي سبق اعتمادها في المقترح.

المصدر: (Linn, 2003, p. 21)

ويلاحظ على بعض الأنظمة صياغة أكثر من معيار أداء لكل معيار محتوى بحيث يمثل كل منها مستوى الأداء المتوقع في صف دراسي معين وهو ما يسمى بالمقارنات الحدية Benchmark ويقدم الجدول رقم (6-2) مثالاً على ذلك.

جدول رقم (6-2): مثال على معيار أداء

معيار المحتوى: سوف يفهم الطلاب في وسكانسن أن العلوم عمليات مستمرة وإبداعية، وأن المعرفة العلمية تتغير باستمرار نتيجة لاستحداث أدلة جديدة.

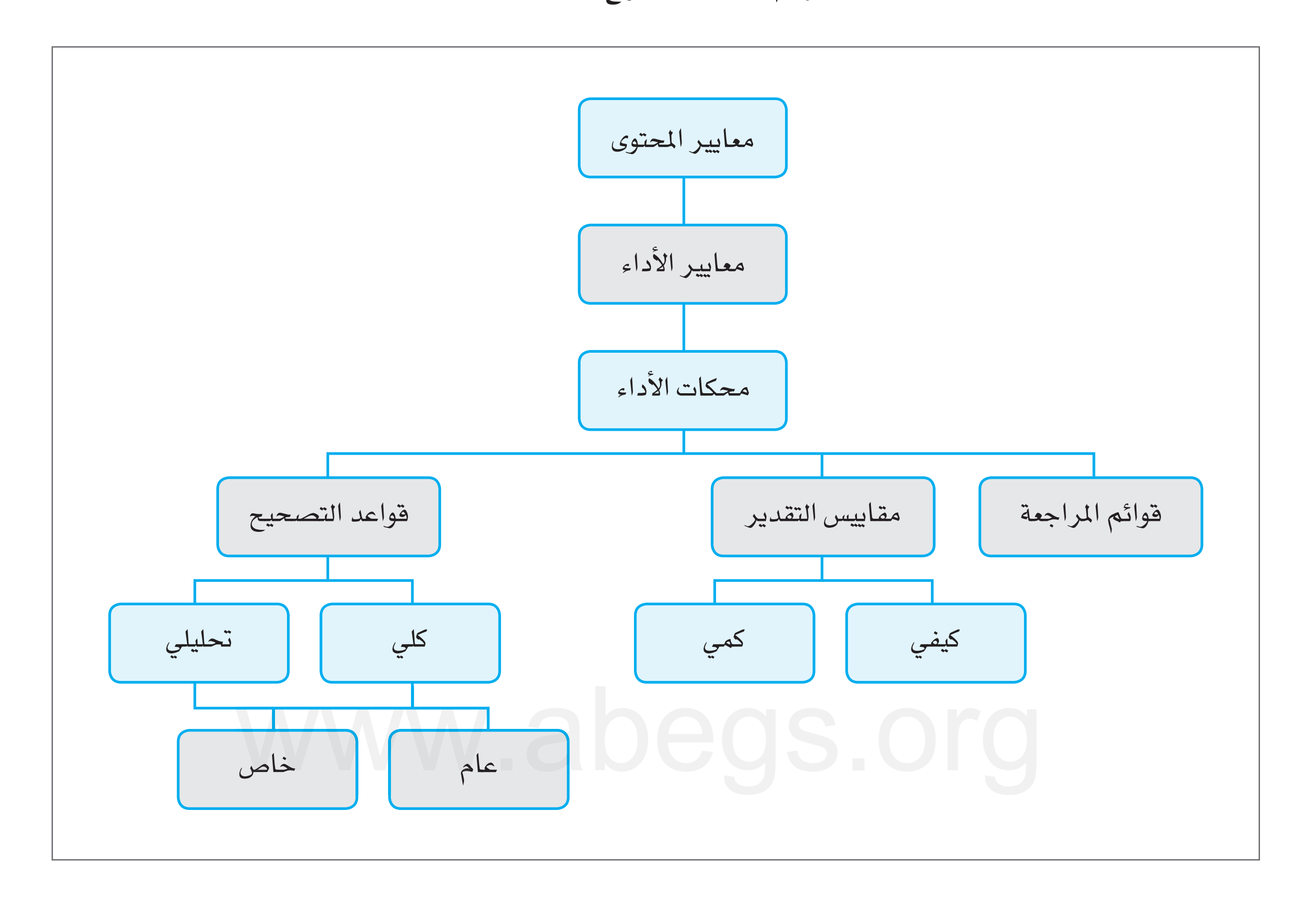
معيار الأداء للصف الرابع: بنهاية الصف الرابع سوف يتمكن الطلاب من:

- استخدام الموسوعات العلمية والمراجع والكتب والكمبيوتر والمعلمين والآباء والبالغين الآخرين والمصادر المتعددة لمساعدتهم على الإجابة عن الأسئلة المتعلقة بالعلوم والتخطيط لعمليات استقصاء.
- اكتساب معلومات عن العلماء الذين كان لهم إسهامات لتطوير أفكار أساسية في العلوم ومعرفة الحضارات التي نشأوا وعملوا فيها.
- توضيح كيف أن التطورات الكبيرة للمعرفة العلمية في علوم الأرض والفضاء والحياة البيئة والفيزياء أحدثت تغييرات عبر الزمن.

المصدر: (Wisconsin Department of Public Instruction, 2014).

ويتوقف مدى توظيف معايير الأداء في تقويم مهام الأداء على طبيعة صياغتها، فعندما تكون المعايير مصاغة على نحو تفصيلي كما في المثال الأول فيكتفى بها لتقويم أداء الطلاب، أما إذا صيغت على نحو إجمالي كما ورد في المثال الثاني فتحتاج في هذه الحالة إلى تفصيلها في محكات تساعد على تقويم الأداء المستهدف. وتتخذ المحكات عدة صور يوضح الشكل رقم (6-1) من أهمها.

شكل رقم (6-1): أنـــواع محـــكات الأداء



المصدر: (السعدوي، 2011).

2.1.4.6 استخدام معايير الأداء في التقويم التقليدي

تنطلـق معايير الأداء والاختبارات التقليدية مـن مفاهيم مختلفة، لذلك لا بد من إيجاد طريقة للربط بينهما بحيث تمثل أسـئلة الاختبارات معايير الأداء المستهدفة وتفسر الدرجات على ضوء مستوياتها. ومن وسائل الربط بينهما تحديد المستويات العامة للأداء التي تتخذ غالبًا من (3-5) مستويات، ومن ثم إيجاد درجة القطع لتحديد كل مستوى من المستويات المطروحة التي توصف على نحو دقيق لتعبر عمّا يعرفه المختبر ويكون قادرًا على أدائه عند كل مستوى. وتعد تصنيفات الأداء عملية أساسية لتفسير واستخدام الدرجات بخاصة إذا كان الهدف من التقويم لا يقتصر على ترتيب المختبرين وفقًا لمستوياتهم ولكن تسكينهم ضمن مستويات يشير كل منها إلى توصيف معين كما يتضـح من جدول رقم (6-3) الذي يصـف مستويات طلاب الصـف الرابع الابتدائي في الاختبارات الوطنية الأمريكية National Assessment of Educational Progress (NAEP).

جدول رقم (6-3): توصيف معايير الأداء لطلاب الصف الرابع

المستوى	التوصيف
أساسي	طالب الصف الرابع عند هذا المستوى ينبغي أن يظهر فهم للمعنى الإجمالي لما يقرأ. وعند قراءة نص مناسب لطلاب الصف الرابع، ينبغي أن يكون قادرًا على إيجاد علاقة واضحة بين النص وخبرات الشخصية وتوسيع الأفكار التي تضمنها النص بإيجاد تفسير بسيط.
متمكن	يجب أن يظهر طالب الصف الرابع عند هذا المستوى فهماً شاملاً للنص، وتقديم استنتاجات بالإضافة إلى المعلومات الحرفية، وعند قراءة نص مناسب لطلاب الصف الرابع يجب أن يكون قادرًا على توسيع الأفكار التي تضمنها النص من خلال إيجاد استنتاجات، واستخلاص النتائج، وعمل روابط مع تجاربه الشخصية، كما ينبغي أن تكون العلاقة بين النص وما يستنتجه الطالب واضحة.
متقدم	يجب أن يكون طالب الصف الرابع عند هذا المستوى قادرًا على التعميم من مواضيع القراءة المختارة، ويظهر وعيًا كيف يكتب المؤلف ويستخدم أساليب أدبية. وعند قراءة نص مناسب للصف الرابع ينبغي أن يكون قادرًا على نقد النص ويعطي إجابات وافية تشير إلى تفكير واع.

المصدر: (M. Zieky & Perie, 2006)

ويعد تصنيف المختبرين إلى ثلاثة أو خمسة مستويات أداء من الممارسات الشائعة في كثير من الاختبارات الوطنية والمحلية، ولكن مدى الموثوقية فيها يتوقف على العمليات المتبعة لتحديد معايير الأداء والطريقة المستخدمة لتحديد درجة القطع التي من شأنها تلافي قدر الإمكان الوقوع في خطأ التصنيف الأول (A) (تصنيف الطالب المتقن ضمن فئة غير المتقنين) والثاني (β) (تصنيف الطالب غير المتقن ضمن فئة المتقنين).

1.2.1.4.6 **تحديد درجة القطع**

تعرّف درجة القطع (الدرجة الفاصلة) بأنها نقطة على متصل درجات الاختبار تستخدم لتصنيف الطلاب إلى فئتين تعكس مستويات الأداء المختلفة المرتبطة بالهدف أو الأهداف المراد قياسها (Hambleton, 2000). ويستخدم لتحديد درجة القطع عدد من الطرق تعتمد في مجملها على آراء المحكمين أو بيانات الاختبار أو كلا الأمرين، وفيما يلي نبذة موجزة عن أهم الطرق المستخدمة لتحديد درجة القطع.

1.1.2.1.4.6 طريقة نيدلسكاي Nedlesky's - Method

تستخدم طريقة نيدلسكاي Nedlesky مع الاختبار، من نوع الاختيار من متعدد، وتتطلب من كل محكم فحص كل مفردة من مفردات الاختبار، ثم يحدد من البدائل الخاطئة لكل مفردة تلك التي من الممكن أن يتجنب اختيارها الطالب ذو الحد الأدنى من الكفاية، ويكون الحد الأدنى لاحتمال الإجابة الصحيحة عن المفردة هو مقلوب عدد البدائل الباقية (M. Zieky & Perie, 2006).

2.1.2.1.4.6 طريقة أنجوف Angoff's - Method

يمكن أن تستخدم هذه الطريقة –أيضًا– مع الاختبار من نوع الاختيار من متعدد، وتتطلب من كل محكم التوقع بمستوى صعوبة كل مفردة في الاختبار وذلك عن طريق فحص كل محكم لمفردات الاختبار، ثم يطلب منهم تصور مجموعة من الطلاب من ذوي الحد الأدنى من الكفاية، ثم يقدر مدى احتمال أن يعرف الطالب ذو الحد الأدنى من الكفاية المناسبة إجابة المفردة بصورة صحيحة من دون أن يلجأ إلى التخمين، ثم يضع دائرة حول الرقم الذي يمثل مقدار الاحتمال المبين في ميزان فتري، لتجمع بعد ذلك القيم الاحتمالية المقدرة لكل مفردة، ويمثل متوسط مجموع هذه الاحتمالات درجة القطع (Cizek, Bunch, & Koons, 2004).

3.1.2.1.4.6 طريقة أنجوف المعدلة

تتطلب هذه الطريقة المعدلة تزويد المحكمين ببعض البيانات المستمدة من التجريب الميداني لمفردات الاختبار، وذلك كي يسترشد بها المحكمون في عملية التحكيم، ويطلب من كل محكم تقدير احتمال إجابة الأفراد ذوي الحد الأدنى من الكفاية المطلوبة لمفردات الاختبار ككل وليس من كل مفردة على حدة كما في الطريقة السابقة (التحكيمية) وبعد الحصول على هذه التقديرات يزود المحكمون ببيانات تجريبية عن مفردات الاختبار تشتمل على متوسط صعوبة كل مفردة، ثم يطلب منهم تعديل تقديراتهم الاحتمالية في ضوء تلك البيانات التجريبية، ويكون الحد الأدنى لمستوى الاجتياز في الاختبار هو متوسط مجموع تقديراتهم المعدلة (Hambleton, 2000).

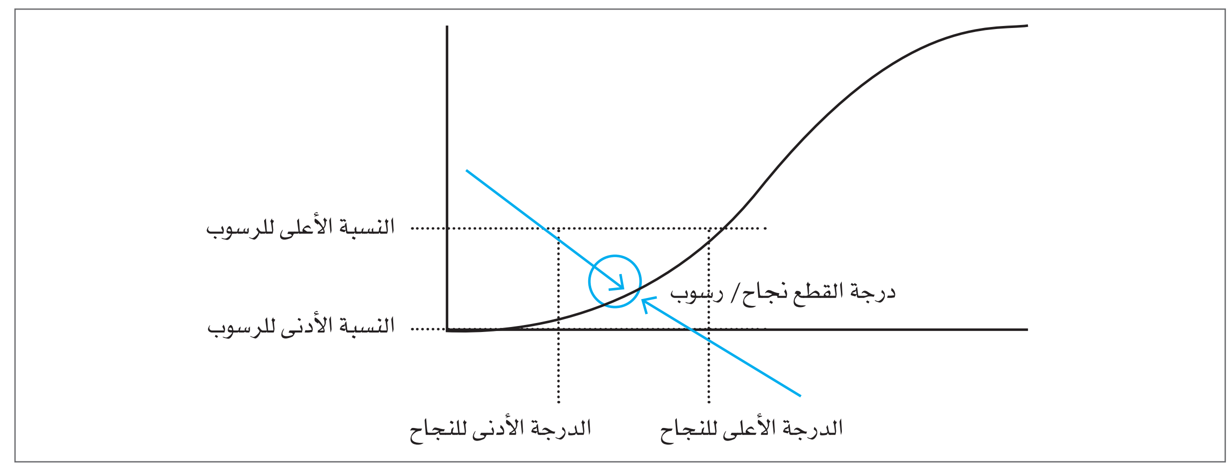
4.1.2.1.4.6 طريقة المجموعات التوافقية compromise method

تتطلب هذه الطريقة من المحكمين مراجعة الاختبار لتحديد ما ياتي:

- النسبة الأدنى المقبولة للراسبين (النسبة الأدنى للرسوب).
- النسبة الأعلى المقبولة للراسبين (النسبة الأعلى للرسوب).
- النسبة الأدنى الصحيحة التي تسمح لشخص ما بالنجاح (الدرجة الأدنى للنجاح).
- النسبة الأعلى الصحيحة التي تتطلب من شخص ما النجاح (الدرجة الأعلى للنجاح).

بعد ذلك يؤخذ متوسط توقعات المحكمين للقيم الأربع وتمثل بيانيا لتشكيل المستطيل المبين في الشكل رقم (6–2). بعد تطبيق الاختبار تمثل درجات المختبرين على المحورين (x) للإجابات الصحيحة و (y) للإجابات الخاطئة، ومن ثم يرسم خط من أعلى الركن الأيسر للمستطيل إلى الركن الأسفل الأيمن، وتمثل نقطة التقاطع بينهما درجة القطع (Measurement Research Associates, 2004).

شكل رقم (6-2): تحديد درجة القطع بطريقة المجموعة المحكية

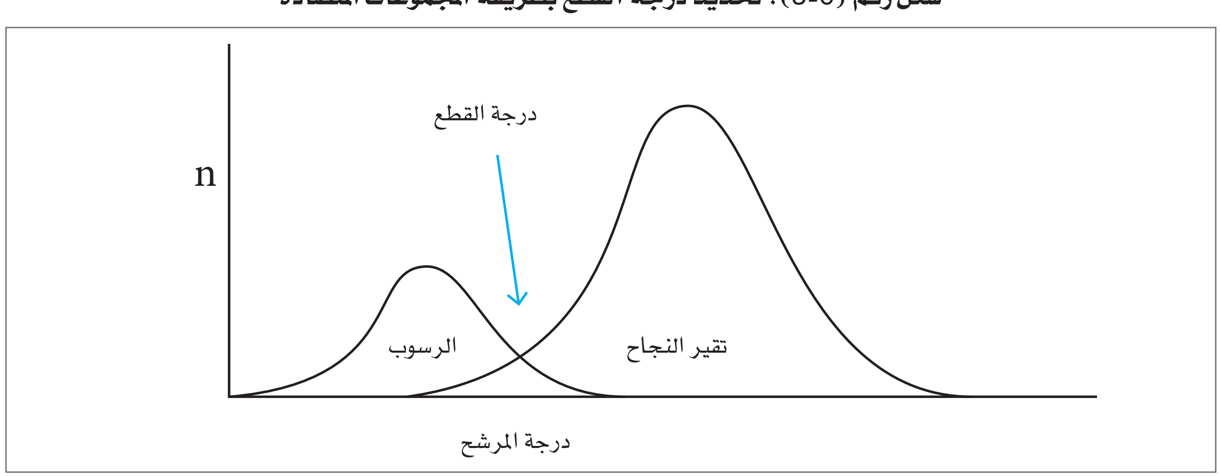


المصدر: (Measurement Research Associates, 2004).

5.1.2.1.4.6 طريقة المجموعات المتضادة

ذكـر بـيـرك (Berk, 1986) أن هذه الطريقة مماثلة لحد ما لطريقة المجموعات التوافقية وطريقة المجموعة الحدية، ولكنها تختلف في كيفية تحديد درجة القطع في الاختبار، ففي هذه الطريقة يحدد المحكمون المتخصصون مجموعتين من الطلاب بحيث تكون الأولى متقنة والأخرى غير متقنة بناءً على مايلي: المعلومات المتوافرة حول مستويات مهارات الطلاب استنادًا إلى درجات الطلاب وأدائهم داخل الفصل حيث يصنف الطلاب إلى فئتين الحاصلين على تقدير (جيدجدًّا فما فوق) والثانية للطلاب الحاصلين على تقدير (مقبول فما دون) ثم يطبق الاختبار على كلتا المجموعتين ويرسم منحنيان يمثـلان التوزيعين التكراريين لدرجات الطلاب في الاختبار، وتمثل نقطـة تقاطع المنحنيين درجة قطع الاختبار، ويفترض هذا الاقتراح تداخل التوزيعين التكراريين وعدم تطابقهما.

شكل رقم (6-3): تحديد درجة القطع بطريقة المجموعات المتضادة



المصدر: (Measurement Research Associates, 2004).

5.6 أنواع التقويم من حيث مرجعية القياس

أدى استخدام معايير الأداء وفقًا لما استعرض سابقًا إلى بروز مرجعية جديدة للتقويم تضاف إلى المرجعيات السابقة التي يجري استخدامها، وهي التقويم معياري المرجع والتقويم محكي المرجع، وغالبًا ما يخلط البعض بين هذه الأنواع من التقويم، وبخاصة المحكي والمعتمد على المعايير، لذا يمكن توضيح هذه الأنواع والفروق فيما بينها في العرض الآتي:

1.5.6 التقويم معياري المرجع

الدرجات التي يحصل عليها الطالب على أي من أدوات التقويم ليس لها قيمة في حد ذاتها مالم تعز لمحك خارجي لإعطائها معنى ودلالة، لذلك غالبًا ما تقارن درجة الطالب بمتوسط درجات المجموعة التي ينتمي إليها لتفسير درجته وتحديد مستوى تحصيله، وهذا ما يسمى بالتقويم معياري المرجع. ومن مميزات هذا النوع من التقويم أن الدرجة تفسر بنفس الطريقة مهما تنوعت الحالات سواء على مستوى المادة أو الصف الدراسي، فعلى سبيل المثال؛ التمّيز يمكن أن يحدد سنويًّا بأعلى (20 %) من المختبرين، وبالمثل يمكن تحديد مستوى (30 %) كحد أدنى للنجاح وهذا يعني أن (20 %) من الطلاب في المادة سوف يحصلون كل عام على مستوى التميز بينما 30 % منهم سوف يرسبون وفقًا للنتائج العامة لعينة الطلاب (Tognolini & Stanley, 2007). وبالمقابل هناك العديد من العيوب التي يعاني منها هذا النوع من التقويم، منها أن النتيجة ليس لها مرجعية بحيث تعزى لمعيار أداء يوضح ما أتقنه الطالب ومالم يتقنه، فمع أن التقويم يجب أن يقدم معلومات مفيدة للمتعلم، إلا أن نتائج التقويم معياري المرجع تشير فقط إلى ترتيب الفرد مقارنة مع زملائه، ومن ثم فإنه يقدم معلومات قليلة جدًّا حول ما يعرفه الطالب أو ما يمكنه عمله. كذلك يعطي هذا النوع من التقويم قيم للمستويات التي يقيسها قد تختلف من تطبيق لآخر، فعلى سبيل المثال إذا كان أداء أفراد إحدى المجموعات أفضل من أداء مجموعة أخرى فإن مستوى التميز في المجموعة الأولى سوف يكون أعلى. وقد أدت عيوب هذا النوع من التقويم إلى البحث عن طريقة مناسبة لتقرير نتائج الطلاب توضح ببساطة ما يعرفه المتعلم ويمكنه فعله وتعطي فكرة كاملة عن مستوى الطالب الدراسي.

2.5.6 التقويم محكّي المرجع

يقيس هذا النوع مستوى تعلم الطالب لمقدار محدد من المعرفة والمهارات، من خلال مقارنة أعماله بمحكات محددة للحكم على مستواه الدراسي. على سبيل المثال، يمكن أن يكون المحك كالتالي: «يجب أن يجمع الطالب عددين جمعًا صحيحًا»، ودرجة النجاح يمكن أن تقدر باشتراط إجابة الطالب على الأقل بشكل صحيح عن (80 %) من الأسئلة. ويستخدم التقويم محكي المرجع في التربية لتحديد ما إذا كان الطالب تعلم المحتوى الذي جرى تدريسه في صف محدد أو مادة دراسية معينة، على سبيل المثال؛ التقويم محكي المرجع في مادة الجبر يمكن أن يتضمن أسئلة مبنية على ما يفترض أنه قد تم تدريسه في المادة، ولذلك لن يتضمن أسئلة تدرس في صفوف دراسية أعلى لم يتناولها المنهج، كما يفترض أن معظم الطلاب الذي درسوا الجبر يمكن أن ينجحوا في الاختبار إذا كانوا درسوا بشكل جيد وبجدية كافية، وتم إعداد الاختبار على نحو جيد(FairTest, 2007).

ومن أهم مميزات التقويم محكي المرجع أنه يبين مستوى الطالب التحصيلي لما تم تدريسه، ويقلل من الحاجة إلى مقارنة أدائه بأداء الآخرين، ومن خصائصه -أيضًا- ربط التقويم بمحتوى المادة الدراسية وإتقان التعلم. إلا أنه يتجه إلى التركيز على تقرير المستوى الفعلي للطالب الذي أظهره خلال عمليات التقويم، لذلك بدأت معظم النظم التربوية حول العالم استخدام طريقة أخرى للتقويم مرجعي المحك تقارن الأداء بعدد محدود من المحددات المعرفة مسبقًا بدلاً من إرجاع التحصيل إلى عدد لا يحصى من السلوكات التي يتضمنها الاختبار أو المادة الدراسية، بحيث يقارن التحصيل بمعايير أداء محددة سلفًا أو ما يسمى بالمعايير المرجعية (Tognolini & Stanley, 2007).

3.5.6 المعايير المرجعية standards referencing

تستند المرجعية في التقويم المعتمد على المعايير على المستويات المحددة لمعايير الأداء والتي غالبًا ما تصنف إلى عدد محدود من المستويات، مثل: «المستوى الأساسي»، و «مستوى الإتقان»، و «المستوى المتقدم»، وتفسر نتائج التقويم القائمة على تقدير المقوم في ضوء هذه المستويات.

أحد أهم الفروقات بين التقويم معياري المرجع والمعتمد على المعايير أنه لا توجد نسبة محددة من الطلاب المتوقع تحصيلهم لمعيار معين، فمن الممكن نظريًّا لجميع الطلاب تحقيق المعايير، ولكن في الواقع يصعب تحقيق ذلك لأنها بنيت في ضوء الخبرات المكتسبة من البيانات المرجعية، وللتوضيح، يشير إيلي (Elley, 2004) إلى ذلك بقوله:

«بالطبع المعايير التي وضعناها لقرارات التقويم المعتمد على المعايير تتأثر بدرجة كبيرة بالبيانات المعيارية أو بما كانت عليه في الماضي. فإذا كانت المعايير الموضوعة عالية جدًّا، فلن يستطع أي من الطلاب تحقيقها، وإذا كانت متدنية فجميع الطلاب سوف يحققونها. وضع المعايير المناسبة مشكلة في حد ذاتها» (ص1).

ويمكن قياس الأداء المرتبط بالمعايير ومراقبته في التقويم المعتمد على الأداء خلال فترات زمنية متعددة، وهذا يصعب تحقيقه في التقويم معياري المرجع الذي يحكم على الأداء وفق معايير نسبية ثابتة ترتبط بتوزيع متوسط أداء المجموعة (Tognolini & Stanley, 2007). ولاشك في أن المفاضلة الحقة بين أنواع التقويم يجب أن تركز -أيضًا- على الأسئلة والمهارات التي يتكون منها الاختبار بحيث تكون مصممة بعناية وترتبط بشكل وثيق بأهداف التعلم للمنهج المستهدف تقويمه. ويتطلب إدخال نظام التقويم المعتمد على المعايير تخطيطاً كافياً، وجهوداً لفهم الانتقال السلس من التقويم معياري المرجعي إلى المعتمد على المعايير.

6.6 مميزات نظام التقويم المعتمد على المعايير

من مميزات الانتقال لنظام التقويم المعتمد على المعايير، ما يأتي:

1. إن نتائج الطلاب تعتمد على وصف ما يعرفونه ويستطيعون أداءه، وهذا يعنى عدم الحاجة إلى تحديد مسبق للتوزيع الاعتدالي لنتائج الطلاب وتحديد موقع كل طالب عليها. والمعايير تظل ثابتة من سنة لأخرى، فيما نتائج التوزيع الاعتدالي تختلف من عام إلى آخر بناءً على اختلاف أداء المجموعة، وبذلك يمكن مراقبة أداء الطلاب ومقارنته عبر الزمن وفق أسس ثابته وواضحة.

2. توضيحه للمتطلبات التي ينبغي للطالب تحقيقها لإتقان محتوى كل مادة دراسية، وتوفير آلية لمتابعة تقدمه وتحصيله لمفرداتها بحسب مستوى قدراته وإمكاناته من دون مقارنته بأقرانه مما يؤدي في النهاية إلى تقليل حالات الفشل الدراسي أو الرسوب. ويمثل هذا بالمقابل أحد الحلول لمشكلات التقويم معياري المرجع، التي يصف تقنولين وأستالني (Tognolini & Stanley, 2007, p14) أحدها بالآتي:

> «عندما يركز التقويم على مقارنة أداء الطالب بأداء زملائه، فإن ضعاف الطلاب يزودن دائمًا بتغذية راجعة تشير إلى فشلهم من خلال تصنيفهم وتسكينهم في أدنى قائمة الصف. هذه العملية محبطة جدًّا للطلاب- ربما لا تقتلهم، ولكنها تجعل حياتهم المدرسية مزرية. وعندما يسألون عن الكيفية التي يحسنون بها مستواهم، يخبرون بأن الطريقة الوحيدة لذلك هي منافسة الطلاب الآخرين والفوز عليهم.

3. يمكن للطلاب والمعلمين وكذلك أولياء الأمور في نظام التقويم المعتمد على المعايير تعرّف موقع الطالب على متغير متصل من الكفايات التي تغطيها المناهج على مستوى الصف، وكذلك على مستوى المرحلة أو المراحل الدراسية، وتحديد مستوى تقدمه على ذلك المتغير، ومن ثم العمل مع الطالب من خلال تطبيق بعض الاستراتيجيات لتحسين أدائه والرفع من مستوى تحصيله الدراسي، مما يرفع من مستوى اهتمام الطالب بمتابعة عمليات التعليم والتعلم والاندماج مع زملائه، والسعي بشكل متواصل لتحسين أدائه.

4. يزود جميع الطلاب بسجل شامل لتحصيلهم الدراسي، فبدلاً من تزويدهم بدرجات على اختبارات متفرقة، يزود النظام القائم على المعايير الطلاب بوصف شامل عن المهارات التي تم اكتسابها في المادة الدراسية عند فترات زمنية معينة.

7.6 المعايير في التقويم الصفي

أذكت حركة المعايير الجدل القائم بين أنصار الاختبارات عالية المخاطر وأنصار التقويم الصفي، ورأى كل فريق أن المعايير تخدم على نحو أفضل أطروحاته وتوجهاته. فيرى أنصار الاختبارات أن المعايير أسهمت بشكل فاعل في ربط عناصر العمليات التربوية وتعزيز المحاسبية مما انعكس إيجابًا على مراقبة النظام التربوي وتجويد مخرجاته، بينما رأى فيه أنصار التقويم الصفي مخرجًا من عيوب التقويم التقليدي الذي كان له تأثيرات سلبية على التحصيل الدراسي للطلاب وعلى بناءً شخصياتهم ومهاراتهم الحياتية.

وقد تركز الاهتمام في حركة التعليم المعتمد على المعايير وبخاصة في الولايات المتحدة على الاختبارات الواسعة الانتشار large-scale و التقويم عالي المخاطر high-stakes assessment لقياس إتقان الطلاب للمعايير لأهداف محاسبية، بينما توجه القليل من الاهتمام لدور التقويم المعتمد على المعايير في الصف الدراسي، مع أن التقويم الصفي بيئة مناسبة لنظام التقويم المعتمد على المعايير لما يتيح من إمكانية تطبيق التقويم الحقيقي الذي يتناول مدى واسعاً من أداءات الطلاب، ويزود الطلاب والمعلمين بنتائج فورية يمكن استخدامها لتحسين التعليم والتعلم (Llosa, 2011).

ويرى ريفيز (Reeves, 2001) أن التقويم الصفي المعتمد على المعايير يتسم بعدد من الخصائص التي تميزه عن التقويم التقليدي، وهي:

1.7.6 يقيس أداء الطالب

يقيس التقويم الصفي كفاءة الطالب بناءً على معايير محددة، وليس بمقارنة أدائه بمتوسط مجموعة من الطلاب أو المستويات المعيارية لعينة من الطلاب، وهذه الخاصية تتلافى أحد أهم عيوب التقويم التقليدي وتركز على قياس مدى إتقان الطالب لأهداف محددة بغض النظر عن أداء زملائه. المسألة المطروحة هي الكفاءة مقارنة بالمعايير، هذه الطريقة في التقويم تعكس رأي المعلمين الذين شاهدوا أمثلة كثيرة لطلاب تحددت مستوياتهم في الاختبارات العامة «فوق المتوسط» بينما هم في واقع الأمر غير قادرين على تحقيق المعيار أو المعايير التي يغطيها الاختبار.

2.7.6 يركز على الأداء وليس التخمين

الخاصية الأخرى التي يتميز بها التقويم الصفي المعتمد على المعايير، هي: ضرورة إظهار الطلاب لأدائهم في أي من الصور المناسبة التي تعبر عن الكفايات أو المهارات المقاسة بدلاً من الاكتفاء بتخمين الاستجابة التي لا تعبر عن مستوياتهم الفعلية. ومع أهمية هذه الخاصية إلا أنها لا تعني ضرورة استبعاد الاختبارات الموضوعية، ولكنها تدعو إلى تغطية كافة القدرات والمهارات التي يتحلى بها الطلاب، بما في ذلك الفهم والاستدلال والتحليل وتقديم التفسيرات والحلول؛ فهذا النوع من التقويم يتطلب من الطلاب إظهار مهاراتهم ومعارفهم من خلال قيامهم بمهام تقويم حقيقية متنوعة.

3.7.6 مهام مفتوحة غير سرية

من الخصائص الأخرى التي يتميز بها التقويم المعتمد على المعايير الشفافية وطرحه لمهام مفتوحة يمكن للطلاب الاطلاع عليها ومعرفة محكات تقويمها، وهو ما لا يمكن القيام به في الاختبارات التقليدية التي تعد السرية أهم خصائصها. هذه الخاصية تعطي مفهومًا مغايراً للمفهوم السلبي لعبارة «التدريس للاختبار teaching to the test» التي ارتبطت باختزال المنهج لما يمكن تناوله في اختبارات الاختيار من متعدد والتركيز على الحفظ والاسترجاع. فمهام التقويم المبنية على معايير المحتوى مهام مركبة تتناول معارف ومهارات متنوعة مثل مهارات التفكير وحل المشكلات وهي بالتالي داعمة للمنهج ولعمليات التدريس، كما هي مفيدة للتقويم. -أيضًا- تعزز المهام مبدأ العدالة لطرح قواعد تصحيحها لجميع الطلاب، ولصعوبة الغش فيها بخاصة اذا نفذت بمراقبة مستمرة من المعلم.

4.7.6 تربويًا وليس تقويميًا

من أهم خصائص التقويم الصفي المعتمد على المعايير التركيز على هدفه الأساسي، وهو تحسين تعلم الطلاب، مما يخالف الهدف الاعتيادي للاختبارات التقليدية التي ألفها الناس وهو استخدام التقويم بشكل أساسي لتقرير مستويات الطلاب. هذا الهدف الذي يرمي إليه التقويم المعتمد على المعايير أدى إلى بروز التقويم البنائي وأهمية التغذية الراجعة التي يصفها ويجنز (Wiggins, 1998) بأنها فورية، وذات علاقة، ومفيدة، وتعزز تعلم الطلاب. وتترجم المحكات في التقويم الأدائي الذي أعد بشكل جيد إلى قواعد تصحيح تزود الطلاب بتغذية راجعة ليس فقط حول مستوى أدائهم وتحقيقهم للمعايير، ولكن -أيضًا- حول كيفية تحسين أدائهم.

5.7.6 رسالة جديدة للمدرسة وظيفة جديدة للتقويم

أصبح واضحًا لدى الكثير من الأنظمة التربوية مدى قصور النظام المدرسي الذي يكتفي بتصنيف الطلاب خلال فترات معينة من حياتهم الدراسية. وتبين أن ثلث إلى نصف الطلاب ممّن يقعون في أدنى قوائم ترتيب الطلاب بالإضافة إلى الطلاب المتسربين من المدرسة فشلوا في تحصيل المهارات الأساسية في القراءة والكتابة والرياضيات، التي تعدّ أساسية لحياتهم فضلاً عن إهدار إمكاناتهم كعناصر بشرية يتوقع أن تكون لها إسهامات فاعلة في مجتمع عصري يتسم بقدر كبير من التعقيد والتطور التقني. لذلك أصبحت المدرسة الحديثة معنية برفع التوقعات الدراسية لجميع الطلاب وبخاصة أولئك الذين يصنفون في المستويات التحصيلية الدنيا لرفع قدراتهم إلى مستوى معين من الكفاءة. وتسمى هذه التوقعات بمعايير التحصيل الأكاديمي، التي أضحى من أهم مهامها توجيه جميع الطلاب لتحقيق مستوياتها العليا (Stiggins, 2005).

الآثار المترتبة على التقويم جراء هذا التغيير في رسالة المدرسة عميقة، فإجراءات التقويم التي كانت في السابق تسمح لعدد قليل من الطلاب بالنجاح (الذين هم في أعلى قوائم الترتيب) يجب مراجعتها وتنقيحها لتسمح لجميع الطلاب بتحقيق النجاح عند مستويات معينة. ويجب -أيضًا- أن تتغير الإجراءات التي كانت تدفع ببعض الطلاب إلى فقد الأمل في تحقيق مستويات تحصيلية مرضية، بحيث تبعث فيهم الأمل والسعي لبذل مزيد من الجهد، وهذا يعني باختصار أن البيئة الانفعالية المصاحبة لتقويم الطالب ينبغي أن تتغير وبخاصة لضعاف التحصيل.

إضافة إلى ذلك لم تعد رسالة الطالب الدراسية موجهة إلى ضرورة التفوق على زملائه في سباق الرتب التحصيلية، وإنما السعي إلى تحقيق الكفاءة الذاتية، مدعومة بتوقعات من المعلمين بأن كل الطلاب يمكنهم تحقيق مستويات تحصيلية معينة، وجهود منظمة لزرع هذا الاعتقاد في نفوس طلابهم، وكذلك استيعاب حقيقة أن الطلاب يتعلمون بمعدلات مختلفة مما يتطلب استخدام طرق تدريس متنوعة، وتوجيه عمليات تحقيق الطلاب للمعايير.

كما أن القوة الدافعة للطلاب ينبغي تحويلها من التنافس بينهم إلى التعاون، مع تعزيز روح الثقة والأمل والإصرار من جميع الطلاب وليس من البعض فقط لإحراز النجاح، مع تزويدهم على نحو مستمر بالبيانات الضرورية التي ترشدهم إلى الجوانب المهمة التي ينبغي عليهم التركيز عليها وكيفية تحقيقهم للنجاح، وهذا ما يطلق عليه التقويم البنائي.

8.6 التقويم البنائي

منذ تفريق ميشيل اسكريفن Michael Scriven عام 1967م بين التقويم النهائي والتقويم البنائي، والجهود التي قام بها بنيامين بلوم وزملاؤه Ben jamin Bloom,Thomas Hastings,and George Madaus الذين ميزوا بين أنواع مختلفة من التقويم، ظهر التفريق بين نوعين من التقويم وهما التقويم النهائي والتقويم البنائي (Stiggins, 2005). ويشير التقويم النهائي إلى تطبيق اختبارات بعد افتراض حدوث التعلم لتحديد ما إذا كان ذلك حدث بالفعل، بمعنى تقرير المستوى التحصيلي للطالب. بينما يشير التقويم البنائي إلى استخدام التقويم خلال عمليات التعلم لتعزيز نجاح الطلاب وليس فقط للحكم على أدائهم أو تحديد مستوياتهم الدراسية. وقد تزايد الاهتمام في السنوات الأخيرة بالتقويم البنائي والنظر إليه على أنه أداة لتعزيز التطور المدرسي.

وتشير الصيغة التقليدية للتقويم البنائي إلى تزويد المعلم بأدلة مستمرة حول مدى إتقان الطالب للمعايير بحيث يساعده ذلك على اتخاذ القرارات التدريسية الملائمة، وبهذه الصورة فإن التقويم البنائي يسعى بالنهاية إلى تحسين تعلم الطلاب. وقد مر تطور التقويم البنائي بعدد من المراحل، يلخصها ستيجنز (Stiggins, 2005) في الآتي:

1.8.6 زيادة تكرار تطبيق الاختبارات

أول مداخل التقويم البنائي كانت زيادة عدد مرات تطبيق الاختبارات من مرة واحدة في السنة إلى عدد من المرات، بهدف تقديم بيانات حول الممارسات التدريسية التي لا تعمل على نحو ملائم والعمل على إجراء التغييرات لرفع نسبة الطلاب الذين يحققون المعايير. ومن الفوائد الأخرى التي يراها أنصار هذا التوجه، أن استخدام الاختبارات النهائية بطرق بنائية يمكن أن يعطي مؤشرات عن المعايير التي لم يتقنها الطلاب من مرحلة مبكرة وبالتالي يمكن للمعلمين تعديل طرق التدريس لمراعاة نواحي الضعف في أداء الطلاب، وكذلك تقديم الخدمات المناسبة للطلاب الذين يعانون من ضعف.

2.8.6 إدارة البيانات على نحو أكثر فاعلية

برز الاتجاه الثاني للتقويم البنائي من الاعتقاد بأن النجاح لا يكمن في كم البيانات التي جرى جمعها من عمليات التقويم، وإنما في كيفية التعامل معها. ويتمثل النجاح وفق هذا الاعتقاد في تجميع نتائج التقويم وتحليلها وتلخيصها وإصدار تقارير عنها بكفاءة عالية. وبقدر ما يعتمد التدريس على البيانات يكون فاعلاً. وقد ساعد هذا الاتجاه على انتشار تطبيق اختبارات الاختيار من متعدد واستخدام البرامج الإلكترونية التي تمد المعلمين ومديري المدارس بأدلة عن مستويات الطلاب حيث يعملون على دراسة اتجاهات نتائج الطلاب وتحديد أي قصور أو فجوات في أدائهم ويتخذون بناءً على ذلك القرارات المناسبة لتحسين برامج التعلم.

3.8.6 التقويم من أجل التعلم

يرى الاتجاه الثالث أن جمع بيانات متكررة عن مدى إتقان الطلاب باستخدام اختبارات الاختيار من متعدد وطرحها للمعلمين كانت مفيدة، ولكنها لا ترقى إلى الاستفادة من الإمكانات الهائلة للتفكير التكويني. لذا فإن البديل هو استخدام طرق تقويم متنوعة لتزويد الطلاب والمعلمين وأولياء الأمور بأدلة مستمرة عن تقدم الطلاب ومستوى إتقانهم للمعارف والمهارات التي تتناولها المعايير، ويسمى هذا الاتجاه بالتقويم من أجل التعلم.

في هذا الاتجاه يتعرّف الطلاب على توقعات التحصيل الدراسي أو أهداف التعلم مع استهلال عمليات تعلمهم من خلال دراسة نماذج من الأعمال الجيدة والضعيفة، وهم لا يتعلمون المعايير بشكل مباشر وإنما يشاهدون ويفهمون الدعائم التي تعينهم على الارتقاء نحو تحقيق المعايير في خطوات متتابعة. والطلاب شركاء مع المعلمين في مراقبة مستويات تحصيلهم الحالية مقارنة بتوقعات التعلم التي تم الاتفاق عليها، وبذلك يمكنهم وضع أهداف للتعلم اللاحق، ومن ثم يؤدون دورًا في إدارة تقدمهم الدراسي. ويؤدي الطلاب –أيضًا– دورًا خاصًا في توضيح الشواهد على تحصيلهم الدراسي لأقرانهم ومعلميهم وأسرهم، ولا يقتصر قيامهم بذلك على ما بعد حدوث التعلم، إنما يمتد خلال مسيرتهم الدراسية. وبذلك يشارك الطلاب في عمليات التقويم ويشاهدون أنفسهم وهم يحققون إنجازاتهم مما يشعرهم بأهميتها ويشكلون اعتقاداً بأن النجاح يمكن إحرازه بمزيد من الجهد والمثابرة.

ومن أهم الفروقات بين المدخلين الأولين للتقويم البنائي والتقويم من أجل التعلم، أنهما يستهدفان بشكل أساسي تزويد المعلم بمعلومات عن مستويات طلابه، بينما يسعى الأخير إضافة إلى ذلك إلى إشراك الطلاب في عمليات التقويم وإشعارهم ببيانات عن مستوياتهم الدراسية باعتبارهم معنيين بها وبما ينبغي عليهم القيام به في ضوئها، مما يحمل الطلاب جزءاً من المسؤولية في تحقيق المعايير؛ فالتقويم من أجل التعلم يقوم على فكرة أن الطلاب صانعو قرارات التدريس القائم على البيانات. أما الفرق الثاني فهو أن التفكير في التقويم البنائي التقليدي ينزع إلى الرغبة في رؤية الطلاب يتقنون المعايير مع تكرار تطبيق الاختبارات، بينما التقويم من أجل التعلم يركز على التقدم الذي يحرزه الطلاب يومًا بعد يوم في سعيهم لتحقيق المعايير، فهو يخبر المستخدمين متى وكيف يكتسب الطلاب الحقائق المعرفية الأساسية، والاستدلال، ومهارات الأداء، وكفايات تطوير المنتجات. ما يعنى أن نجاح الطلاب لا يتوقف تمامًا على تكرار تطبيق الاختبارات وعلى ما يقوم به المعلم أو المسؤولين الإداريين بالنتائج، ولكن -أيضًا- على ما يفعله الطلاب بناءً على تلك النتائج.

وتتوقف أفعال الطالب على استجابته الانفعالية حيال نتيجة التقويم، والتي يمكن أن تكون تفاؤلية أو تشاؤمية؛ فالاستجابة المتفائلة تجعل المتعلمين جاهزين للمحاولة وتعرّف ما عليهم عمله، بينما الاستجابة المتشائمة تجعل المتعلمين يشعرون بأن هدف التعلم بعيد المنال فيتوقفون عن المحاولة. لذلك فإن الاستخدام الفعال للتقويم من أجل التعلم يبدأ بتزويد الطلاب برؤية واضحة حول أهداف التعلم المراد إتقانها، وعرض نماذج من الأعمال الجيدة والرديئة، هذه الأمثلة توضح للطالب ما ينبغي أن ينتهي إليه جهده أو عمله، مع تزويد المعلم للطالب خلال عمله بتغذية راجعة بناءة تعينه على التغلب على الصعاب وتجويد عمله على نحو يؤهله لتحقيق مستويات عليا على معايير التعلم.

9.6 خصائص التقويم الفعال

النظام الفعال للتقويم المعتمد على المعايير يحفز على التعلم، ويقدم معلومات دقيقة وقيمة حول مستوى الطالب الدراسي، وتتوقف فاعلية النظام على عدد من الخصائص التي ينبغي أن يتصف بها، لعل من أهمها، ما يأتي:

1.9.6 ارتباطه بالمعايير

تبين المعايير كما سبق إيضاحه توقعات التعلم؛ إذ تحدد ما ينبغي على الطالب معرفته والقدرة على أدائه (معايير المحتوى)، وكيف يؤدي ذلك (معايير الأداء). لذا ينبغي أن يقيس التقويم مستوى إتقان الطالب لتلك التوقعات. ولتحقيق ذلك ينبغي أن يطلب التقويم من الطلاب إظهار مدى إتقانهم وتحصيلهم لتلك التوقعات سواء أكانت معرفية أو مهارية. و من دون هذا الربط المباشر بين المعايير والتقويم يصبح من الصعب الاستدلال بشكل دقيق وصادق على تحقيق الطلاب للمعايير.

2.9.6 ربطه بالمنهج والتدريس وتركيزه على المحتوى المهم

لا يكفي ربط التقويم بالمعايير، ولكن ينبغي -أيضًا- ربطه بالمنهج وبما تم تدريسه؛ فتقويم الطلاب في محتوى لم يجر تدريسه أو لم تتح الفرصة للطلاب لتعلمه يعد تقويما غير عادل. ولاشك في أن التقويم لا يمكنه تناول كل ما

يجري تدريسه، ولكن ينبغي أن يتناول أهم المفاهيم والحقائق والمهارات التي تناولها المنهج وتم تدريسها؛ فالتقويم الذي يبنى على جوهر المنهج أقدر على تقديم أدلة ممثلة عن مدى إتقان الطلاب لمحتويات المنهج ومجالاته.

كذلك يجب أن يعكس التقويم استراتيجيات التدريس التي جرى استخدامها مع الطلاب، وتركز التصورات التربوية الحديثة على الحاجة إلى تمكين الطلاب من التفكير في المستويات العليا، والقيام بعمليات استدلال، وتأمل، وتقويم ذاتي، وحل مشكلات. ومن المتوقع أن يظهر الطلاب هذه المهارات خلال أنشطة التقويم إذا أتيحت لهم الفرصة لاستخدامها أو تنميتها في الصف، أو خلال خبرات التعلم الصفية. وتشير الدراسات الحديثة إلى أن التقويم عندما يفصل عن التدريس وفرص التعلم، فإن الطلاب يجبرون على الاستجابة لمهام خالية من السياقات القيمة، وعندما يحدث ذلك فإن الطلاب ربما يكونون غير قادرين على إظهار معارفهم ومهاراتهم على النحو المطلوب، مما يجعل نتائج التقويم أقل قيمة، وبالتالي أقل فائدة في تقويم الطلاب والتخطيط للأنشطة التدريسية الإضافية.

3.9.6 اتصافه بالتعقيد والواقعية وإمكانية الاندماج

معظم المشكلات في الحياة الواقعية تتطلب حلولاً تقوم على توظيف الطالب لمجموعة من المعارف والمهارات المتعددة، وعندما يحاكي التقويم هذه المواقف الحياتية، فإنه يتطلب من الطالب أكثر من مجرد استحضار حقائق ومفاهيم مجردة؛ إذ يتطلب استخدام معارف ومهارات مشابهة لتلك التي تستخدم في المواقف الحياتية. على سبيل المثال؛ يمكن أن يطرح التقويم مهام تستدعي قيام الطالب بعمليات تحليل وتفسير، شرح العلاقة السببية بين ظاهرتين، اقتراح فروض، استخلاص نتائج، حل مشكلات. واستخدام مثل هذا النوع من التقويم لا يفيد فقط في قياس ما يعرفه الطالب أو يستطيع القيام به، ولكنه يفيد -أيضًا- في تهيئته للتعامل بفاعلية مع المواقف في الحياة الواقعية.

4.9.6 داعم للاستقلالية والتقويم الذاتي

ترى معظم الاتجاهات التربوية الحديثة أهمية أن يصبح الطالب متعلمًا مستقلاً، قادرًا على مراقبة تعلمه والإسهام في تنميته، وللقيام بذلك ينبغي أن يعرف الطالب كيف يتأمل في أعماله، ويقوّم أداءه لتحديد مواطن القوة والضعف. والتقويم الذي يتطلب من الطالب إعداد أهداف شخصية للتعلم وفحص مستوى إنجازه على نحو مستمر يساعد على تعزيز استخدامه للمهارات التي تساعده على إدارة تعلمه خلال حياته وتنميتها.

5.9.6 قيّم ومرن

ينبغي بقدر الإمكان ألا يقتصر التقويم على قياس أداء الطالب، ولكن يجب أن يساعد -أيضًا- على إكشاف المزيد من معارفه وصقل مهاراته وتنمية أساليب التفكير لديه، بمعنى أن التقويم ينبغي أن يكون خبرة تربوية قيمة في حد ذاته. إضافة إلى ذلك ينبغي أن تكون مهام التقويم جاذبة، ومحفزة على التفكير، ومثيرة للدافعية، وأن تزود الطلاب -بقدر الإمكان -بفرص تمكنهم من استحضار اهتماماتهم ونماذج التعلم التي يفضلونها؛ مما يزيد من دافعيتهم ورغبتهم في تحقيق النجاح. كما ينبغي أن تكون مهام التقويم- وبخاصة في التقويم المعتمد على الأداء-مرنة بحيث تسمح بمدى واسع من الاستجابات، أو الأداءات التي تظهر إتقان الطلاب لمعيار أو أكثر.

6.9.6 قادر على استيعاب الفروق الفردية

الفروقات الفردية بين الطلاب سواء كانت لغوية ، أو ثقافية، أو اجتماعية أو غيرها تؤثر في المشاركة الصفية للطلاب، فعلى أدائهم في التقويم. على سبيل المثال؛ يواجه بعض الطلاب صعوبة في الأداء عندما يتعارض التقويم مع قيمهم الاجتماعية، أو يتطلب منهم التعامل مع البيانات بسرعة بلغة غير لغتهم الأصلية، وكذلك الطالب الذي تنقصه القدرة على التعبير اللفظي لا يناسبه التقويم الذي يتطلب فقط التعبير اللغوي. لذلك يجب أن يتوافق التقويم مع الاختلافات بين الطلاب، مع إعطاء كل طالب الفرصة الكافية لاظهار كفاءته المعرفية والمهارية.

7.9.6 موثوق بنتائجه

يجب أن يجرى التقويم وفق ضوابط نظامية وعلمية ومهنية تضبط إعداده وتوجه ممارساته، وكلما كان التقويم أكثر خطورة للاعتماد على نتائجه لاتخاذ قرارات تتعلق بمصير الطلاب الدراسي مثل عمليات النجاح والرسوب، كان أكثر حاجة للالتزام بتلك الضوابط. ومن أهم تلك الضوابط أن يبين مستخدمو التقويم أن أدوات التقويم تقدم بيانات دقيقة واستدلالات صحيحة حول مستويات الطلاب. ومن أهم الخصائص التي ينبغي التحقق منها مؤشرات الصدق والثبات، ويرتبط الصدق بمدى تمثيل التقويم للمعايير المستهدفة، فالتقويم الذي يهدف إلى قياس مدى تحصيل الطلاب لمعايير محددة- على سبيل المثال- يجب أن يظهر شواهد على المعارف والمهارات المرتبط بتلك المعايير. ويتسم التقويم بالثبات إذا قدم بيانات متسقة عن مستويات الطلاب عبر تطبيقه عدة مرات، وكذلك اتساق درجات الطلاب على مهام الأداء في ظروف مختلفة.

8.9.6 فاعل وقليل التكلفة

الفعالية أحد العوامل المهمة التي تؤخذ بعين الاعتبار عند اختيار هذا النوع من التقويم أو ذاك، وهناك عدة مؤشرات يقاس بها فعالية التقويم منها:

- كمية المحتوى (على سبيل المثال المؤشرات والمعايير) التي يمكن أن يغطيها التقويم.
- الوقت والجهد اللازم لإعداد التقويم وتطبيقه.
- سهولة وسرعة تصحيح استجابات الطلاب.

وبشكل عام فكلما زاد المحتوى الذي يغطيه التقويم، وقل الوقت المطلوب لإعداده، والجهد اللازم لتطبيقه، والسرعة في تصحيحه، زادت فاعليته.

10.6 أساليب التقويم المعتمد على المعايير وأدواته

هناك نوعان من التقويم يمكن أن يدرج تحتهما جميع أساليب التقويم وأدواته، وهما التقويم التقليدي، والتقويم البديل الذي يطلق عليه التقويم المعتمد على الأداء.

ويمثل النوع الأول الاختبارات الموضوعية بأنواعها مثل اختبارات الصح والخطأ والاختيار من متعدد، والاختبارات المقالية، بينما يمثل النوع الثاني طائفة كبيرة من أساليب التقويم وأدواته مثل ملف التقويم ومهام التقويم التي تتضمن المشاريع والعرض التقديمي وغيرهما.

ولاشك في أن التقويم المعتمد على الأداء يعد الأسلوب الأمثل للتقويم المعتمد على المعايير لانبثاقه من المفاهيم نفسها التي انطلقت منها حركة المعايير، وللحاجة إليه في مراحل مهمة من مراحل دائرة المعايير، سواء تلك التي تركز على تعزيز تعلم الطلاب، أو المرتبطة بالمحاسبية وضمان جودة النظام التربوي على وجه عام. غير أنه ينصح بالموازنة بين أنواع التقويم للاستفادة من مزايا كل نوع وتفادي عيوبه، فلا يوجد نوع واحد من التقويم يمكن أن يغطي مدى واسعاً من المحتوى ويتناوله في الوقت نفسه بشكل متعمق، أو يكون له القدرة على تناول جميع المستويات المعرفية والمهارية. لذلك ينبغي استخدام مداخل تقويمية متنوعة لقياس تحصيل الطلاب في فترات زمنية مختلفة، وبناءً على مناسبة أي منها بشكل أفضل للغرض من التقويم، فالاختبارات الموضوعية -على سبيل المثال- أكثر ملاءمة لقياس محتوى واسع، والتقويم المعتمد على الأداء لقياس متعمق لمعارف الطلاب ومهاراتهم.

1.10.6 التقويم المتوازن

دفعت الحاجة إلى التوازن في تطبيقات التقويم سواء من حيث أنواعه المذكورة سابقًا أو أغراضه إلى بروز عدد من المبادرات لعل من أهمها مبادرة التقويم الذكي المتوازن Smarter Balanced Assessments الذي يهدف إلى تطوير نظام للتقويم يتسم بالصدق والعدالة والثبات يتلاءم مع المعايير الأساسية المشتركة بين الولايات Common Core State Standards في مادة اللغة الإنجليزية والآداب والرياضيات للصفوف من (3–8) بالإضافة للصف الحادي عشر(Smarter Balanced Assessment Consortium, 2014b).

ويطور النظام أنواعًا متعددة من أدوات التقويم تتضمن بالإضافة للاختبارات الموضوعية الاختبارات المقالية ومهام الأداء وأنواعًا أخرى من الأسئلة تستخدم تطبيقات الحاسب الآلي، بحيث تمكن جميع الطلاب من استخدام مهارات التفكير الناقد ومهارات حل المشكلات.

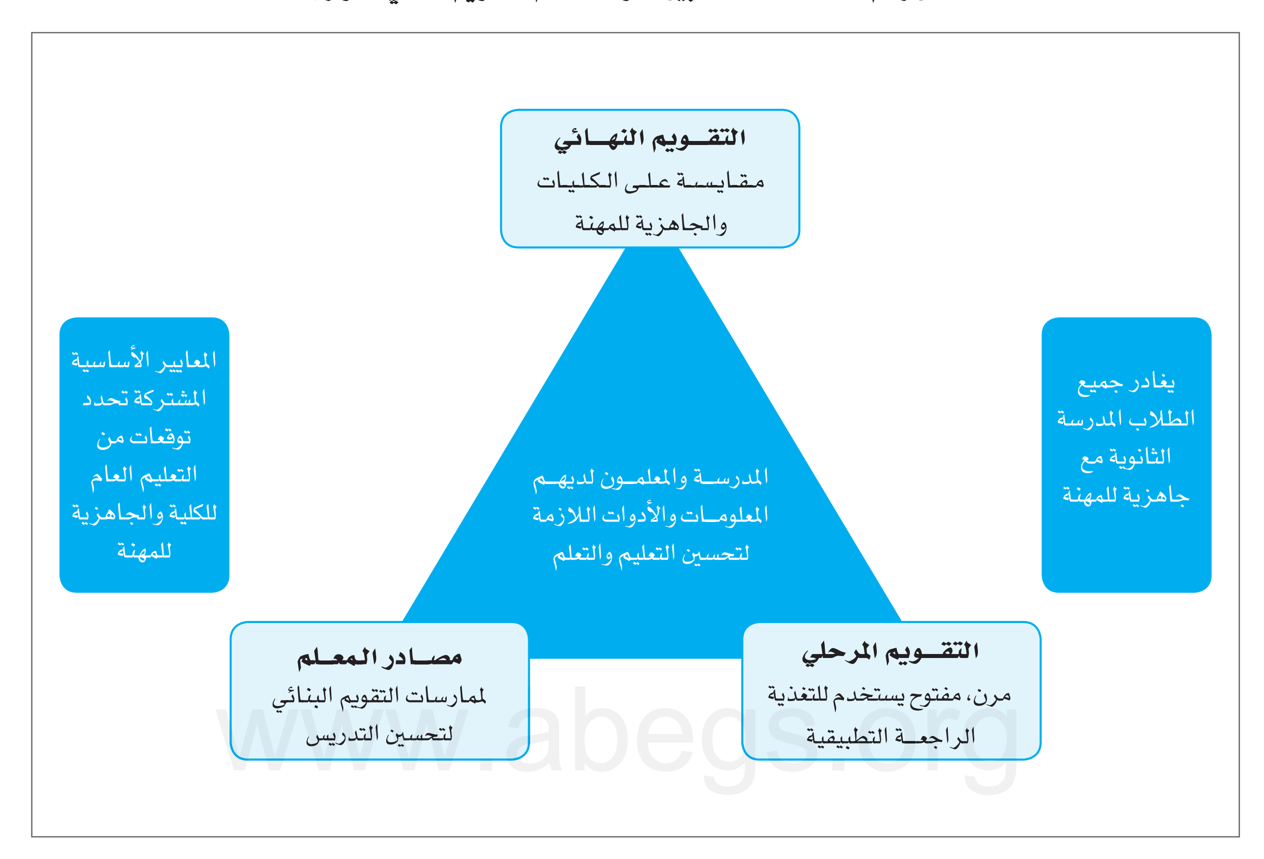
ويتكون النظام من مكونات أساسية تتضمن، ما يأتي (Smarter Balanced Assessment Consortium, 2012):

التقويم النهائي: يطبق خلال (12) أسبوعاً قبل نهاية العام الدراسي ويتضمن جزأين: اختبارًا تكيفيًّا a computer adaptive test ومهام أداء تصف بدقة التحصيل الدراسي للطلاب ومستوى التحصيل كجزء من نظام المحاسبية لتقويم البرنامج والمدرسة والمنطقة التعليمية.

التقويم المرحلي: يطبق على فترات تحدد محليًا، ويزود التربويين بمعلومات حول مستويات إنجاز الطلاب خلال العام الدراسي، ويساعد كلاًّ من المعلمين والطلاب وأولياء أمورهم على التحقق من سيرهم الدراسي وتحديد مواطن القوة والضعف في أدائهم.

استراتيجيات وممارسات التقويم البنائي: وهي عبارة عن مواد ومصادر تتكون منها المكتبة الرقمية لدعم التطوير المهني للمعلمين والقدرة على استخدام نظام التقويم بكل مكوناته كما تتضح من الشكل رقم (6–4).

شكل رقم (6-4): العلاقة بين مكونات نظام التقويم الذكي المتوازن



المصدر: (Smarter Balanced Assessment Consortium, 2014a)

الفصل السابع

المعايير المهنية للمعلمين

الفصل السابع

المعايير المهنية للمعلمين

1.7 مقدمة

مـن الأقـوال المأثورة لأحـد علماء التربيـة (Michael Barber) أن «جـودة النظام التربوي لا يمكـن أن تتجاوز جودة معلميه» (Coates, 2011). فضــلاً عن ذلك فإن الدراســات الســابقة تشـير إلى أنه على الرغم من أن عددًا مـن العوامل تؤثر في تحصـيل الأهـداف المبتغاة- إلا أن ما يعرفه المعلم ويكون قادرًا علـى أدائه أحد أهم العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي للطلاب (Broad & Evans, 2006). ومن هذا المنطلق فإن حركة التعليم المعتمدة على المعايـير لا يمكـن أن تنجح وتكتمل حلقاتها من دون أن تتمثل مفاهيمها ومتطلباتها ميدانيًا في الممارسـات المهنية للمعلـم، بحيث يتبنـى المعلم مراميها وأهدافها ويسـهم في تطبيقاتهـا. وللقيام بذلك ينبغي علـى المعلم أن يكون متمكنًا من المواد التي يقوم بتدريسها، ولديه القدرة على توصيل المعارف الأساسية للطلاب، وعلى تنمية مهارات التفكير ومهارات حل المشكلات (Garet, Porter, Desimone, Birman, & Yoon, 2001).

لذلك انصــب الاهتمام منذ أوائل تسـعينيات القرن الميلادي الماضـي على مدخل (المعايير) لتصميم برامج إعـداد المعلمـين، وإعداد نظـم الترخيص المهني، وبنـاءً برامج التطوير المهني، فضـلاً عن اسـتخدامها في نظم التقـويم المهني والمحاسـبية، وبذلك فـإن المعايير المهنية للمعلمين تشـكل مرتكزًا لجميع التنظيمـات والإجراءات السـاعية لتحسـين جودة المعلم التي قد تتخذ عدة مراحل، يعتمد كل منها على الآخر وفق نتائج إحدى الدراسات. فقد لخصـت دراسـة مقارنة TEDS-M Project أجريت علـى الأنظمة التربوية في (17) دولـة، أربع آليات تمثل في مجملها منظومة مترابطة من السياسـات لتحسـين جودة المعلمين، وهي (Center for Research in Mathematics and Science Education, 2010):

1. الانتقاء والتوظيف: وتركز على السياسـات التي تتخذها مؤسسـات الدولة لضـبط جودة الملتحقين بالتدريس، ومن ذلك السياسات المتعلقة بـ :
   - الالتحاق بالتدريس.
   - جعل التدريس خيارًا مهنيًا مغرياً.
   - متطلبات القبول التخصصية لتدريس المواد.
2. اعتماد مؤسسات ومعاهد إعداد المعلمين وتأهيلهم: وتركز على السياسات والمؤسسات العلمية أو المهنية التي تضبط وتؤكد جودة برامج إعداد المعلمين.
3. الانضمام إلى مهنة التدريس: وتركز على السياسات والمؤسسات التي تضمن كفاءة الخريجين وتأهيلهم قبل الحصول على شهادة أو ترخيص بالانضمام إلى مهنة التعليم.
4. التأهيـل المتقـدم: ويركـز على السياسـات والأنظمة لتحديد معايـير تدريس عالية الجودة، وتقـديم الحوافز لمعظم المعلمين لتحقيق هذه المعايير.

ولايـكاد يخـرج عن هذه الآلية التي تتسـم بالشـمول والتكامل أيٌّ من الأنظمة التربوية المعاصـرة، وبخاصـة المعايير القائمة على المعايير.

2.7 تعريف المعايير المهنية للمعلمين

يمكن استخدام المعايير المهنية لوصف رؤية موحدة عن ممارسات التدريس تعبر عمّا تجُمع عليه المعتقدات والقيم المهنية، كما يمكن استخدامها -أيضًا- بوصفها أدوات قياس لإصدار الأحكام المهنية. وكثيراً ما يقال: إن المعايير «إذا عُرّفت على أنها شعارٌ لمستوى عالٍ» فإنها تجسد الممارسات (الجيدة) أو (النوعية) في التدريس؛ وبذلك فهي تستند في نهاية المطاف إلى إجماعٍ مهنيٍّ، لما يُعدُّ تعلماً نوعيًّا، ولما يجب على المعلمين معرفته والإيمان به والقدرة على القيام به. كما يمكن فهم المعايير على أنها مقياس يستخدم من أجل التعلم الفعال والاعتراف المهني، وتعدُّ القدرة على تحديد جودة الأداء وقياسه، إحدى السمات المميزة للمهنية في التدريس (Ingvarson, Elliott, Kleinhenz, & McKenzie, 2006).

وتصنف المعايير المهنية -كبقية المعايير- إلى نوعين، وهما: معايير المحتوى، ومعايير الأداء اللذان يمكن تناولهما كالآتي:

1.2.7 معايير المحتوى

عادة ما يُشار إلى المعايير التي تصف مجال عمل المعلمين ومحتواه بمعايير (المحتوى)، فهي تبين ما يجب على المعلم معرفته والقدرة على أدائه. ويستند تحديد هذا المحتوى على مجموعة من المصادر، منها: آراء خبراء ممارسين، ونتائج لقاءات ومناقشات بين المختصين تمثل إجماعًا حول ما يجب أن يحققه المعلم من خصائص ومهارات، وكذلك نتائج الدراسات والأبحاث والممارسات التدريسية المرغوبة (Dwyer, 1994).

ولا توجد طريقة واحدة تعد المثلى لتنظيم المجموعات الرئيسة للأعمال المناطة بالمعلمين، إلا أنه يوجد تشابه بارز في طريقة بناء معايير التدريس في الدول المختلفة، يمثل انعكاساً لما جرى استقصاؤه خلال السنوات الخمس والعشرين الماضية حول الآراء المتعلقة بالقاعدة المعرفية والمهارية لمهنة التدريس (Ingvarson, Meiers, & Beavis, 2005). وقد قام دارلينج هاموند وبرانسفورد (Darling-Hammond & Bransford, 2005) بجمع العديد من هذه الأعمال في إصدارهما الذي تناول ثلاثة أسئلة تدور حول ما يحتاج المعلم إلى معرفته والتمكن من أدائه، وهي:

1. ما أنواع المعارف التي يحتاجها المعلم الفعال والمتعلقة بالتخصص العلمي الدقيق وعمليات التعلم ونمو الطلاب؟
2. ما المهارات التي يحتاج إليها المعلم لتقديم خبرات تعلمية محفزة لمجموعات متباينة من الطلاب، وتوفير تغذية راجعة ثرية لأفكارهم وتقويم ممارساتهم التدريسية وتطويرها بشكل دقيق؟
3. ما الالتزامات المهنية التي يحتاجها المعلمون لمساعدة كل طالب على النجاح والاستمرار في تطوير وتحسين معارفه ومهاراته على المستوى الفردي وعلى المستوى الجماعي بوصف الطلبة أعضاء في مجتمع المهنة؟

كما حددت الدراسات التي أجراها لينجارد وآخرون (Lingard, Martino, Mills, & Bahr, 2002)، وآيريس وآخرون (Ayres, Dinham, & Sawyer, 2000) الكفاءات التي تؤثر في كفاءة المعلم ومنها:

- صحة معلوماته في مجال تخصصه.
- مهارات التواصل.
- القدرة على تفهم حالات الطلاب الفردية.

- مهارات إدارة الذات.
- مهارات حل المشكلات.
- المهارات التنظيمية.
- مهارات إدارة القاعة الدراسية.
- مرجع لطرق التدريس.
- مهارات العمل الجماعي.
- مهارات البحث.

وتتخذ معايير المحتوى للمعلمين إحدى صورتين، وهما:

المعايير العامة : تتناول المتطلبات العامة لمهنة التدريس، مثل مهارات التدريس، والتقويم، والإدارة الصفية؛ فهي تحدد الخصائص المميزة لما يعرفه المعلم وما يمكنه فعله، وقواعد الممارسات الجيدة التي يمكن تطبيقها بغض النظر عن المحتوى التدريسي الذي يدرس. ويعد هذا النوع من المعايير شائعًا في كثير من الدول، من ذلك ما يوضحه النموذج الآتي في الجدول رقم (7-1) للمعايير العامة للمعلمين الجدد في أستراليا.

جدول رقم (7-1): معايير المعلم المتخرج في أستراليا

المجال الأول: المعرفة المهنية :

الخريجون من برامج التربية المعتمدة في أستراليا:

1. يتعرفون على تلاميذهم، ويعرفون كيفية تعلمهم.
2. يعرفون المحتوى التخصصي المطلوب تدريسه، ويعرفون كيفية تدريس ذلك المحتوى.

المجال الثاني: الممارسة المهنية :

الخريجون من برامج التربية المعتمدة في أستراليا:

1. يخططون لتدريس وتعلم فاعلين.
2. يستخدمون طرق تدريس فعالة بناءً على الدليل.
3. يصنعون بيئة تعلم آمنة وداعمة ومشجعة ويحافظون عليها.
4. يقومون ويقدمون تغذية راجعة وتقارير عن تعلم التلاميذ.

المجال الثالث: المسؤولية المهنية :

الخريجون من برامج التربية المعتمدة في أستراليا:

1. ينهمكون في النقد والتأمل الذاتي والتعلم المهني المستمر.
2. يشاركون بفاعلية في المجتمع المدرسي والمهني.

ومثل هذه المعايير تعدّ معايير مشتركة بين المعلمين بغض النظر عن المرحلة أو التخصص الذي يدرسونه، أي أنها لا تتعمق بشكل أكبر لتقدم تفصيلات عن معنى كل عبارة على مستوى معلّمي المرحلة الابتدائية أو على مستوى معلمي المرحلة الثانوية المتخصصين. فالهدف من مثل هذا الإطار هو تحديد جوانب واضحة ومنطقية لمعرفة المعلمين وممارساتهم في التدريس، بما يحدد القاعدة المعرفية، ويشكل خارطة للتطور المهني للمعلمين.

المعايير التخصصية: تتناول المعارف العلمية والمهنية لتدريس تخصص معين، مثل معايير معلم اللغة العربية أو معلم الرياضيات، وكذلك معلم مرحلة معينة، مثل معلم الروضة أو معلم الصفوف الأولى.

2.2.7 **معايير الأداء**

تحدد معايير المحتوى نطاق عمل المعلمين، لكنها في حد ذاتها لا تخبرنا عن معايير الجودة المطلوبة لأداء المعلم، وبعبارة أخرى: إن معايير المحتوى وحدها لا تزودنا بمقاييس مستوى الأداء المرضي في مهام التقويم. والسؤال المهم هنا الذي يجب أن يجيب عنه المعلمون عند وضعهم معايير الأداء، هو: كيف يكون مستوى الأداء الذي يعدّ جيدًا بما فيه الكفاية؟

إن وضع المعايير وتدريب المعلمين على استخدامها في تقويم الأدلة، يشبه في تعقيده عملية تحديد معايير المحتوى، وتنطوي هذه العملية على تطوير نظام ومقاييس لتقدير الدرجات، وتقويم المهام المختلفة للأدلة ومصادرها، وتحديد المستويات المرجعية للأداء benchmark، حيث تبين التجارب الحديثة قدرة المعلمين على تحقيق مستوياتٍ عالية من الثقة في تقييم الأدلة، أو المؤشرات المتعلقة بالمعايير (المركز الوطني للقياس والتقويم، 2012م).

3.7 الفوائد التي تعود بها المعايير على مهنة التدريس

توفر المعايير المهنية فرصاً متنوعة لمهنة التدريس، وتكسبها صوتاً أقوى وأصدق في عملية اتخاذ القرارات المؤثرة في جودة التدريس والتعلم، كما تدعم عملية تطوير المسارات الوظيفية للمعلمين إلى أقصى حد من أجل توفير الحوافز وما يكفل استمرار التعليم الاحترافي. وبتأسيس المسارات الوظيفية استناداً إلى أدلة التعليم الاحترافي، ترتقي المعايير بالمكانة التي تحظى بها مهنة التدريس.

وتضع المعايير المهنية –أيضًا– حجر الأساس لتطوير أنظمة أكثر فاعلية لمسؤولية المعلمين وأدائهم، وهي تسلط الضوء على الشروط التي تساعد المعلمين على التدريس بفاعلية، كتوفير فرص للتفاعل فيما بينهم وتعرّف الكيفية التي يتعلم بها الطلاب. ويعتقد العديد من الباحثين أن المعايير المهنية يمكن توظيفها وسيلةً فعّالةً في تعليم المعلمين، حيث يشير سيرجيوفاني وستارات (Sergiovanni & Starrat, 2002)، إلى أنه يمكن للمعايير المهنية أن تزود المعلمين بإطار عام، يمكنهم من تأمل ممارساتهم وتبادل الخبرات فيما بينهم؛ من أجل تطوير عملهم. كما أثبتت الدراسات أن أساليب التقويم التي يستخدمها المجلس الوطني لمعايير التدريس المهنية في الولايات المتحدة– وسيلة فعالة لتطوير المعلمين مهنيًّا.

ويشير عدد من الباحثين إلى أن اتباع المعلمين لإجراءات الترخيص والاعتراف والترقية المهنية القائمة على المعايير تزيد من انخراط المعلمين في التعلم الاحترافي الذي يتوافق مع نتائج البحوث، وتجعل المعلمَ يقوم بدور فعال بتعليم نفسه ذاتيًا (Ingvarson, 2002; Ingvarson; et al., 2006, Ingvarson, et al., 2005).

ويؤكد إلمور (Elmore, 1996)، أن وجود المعايير الخارجية مهمٌّ؛ لأنها تؤسس لفكرة تُحمل المختصين مسؤولية التطلع للنمو المهني القائم على المراتب أو المستويات المهنية، التي تشكل تحدياً في ممارساتهم المهنية، إلى جانب النظر لقيمهم وكفاءاتهم الداخلية، ومن دون تلك المعايير الخارجية البناءة لن يكون هناك حافز للمعلمين للتأمل في ممارساتهم، فهذه المعايير تجعل ممارساتهم التدريسية ليست عادات مجرّدة.

يمكن للمعايير المكتوبة بعناية أن تربط بين نتائج البحوث والتطبيق الفعلي، حيث تهدف إلى توضيح ما ينبغي للمعلمين معرفته وإتقانه وفقًا لنتائج البحوث، كما أن مهمة تعريف المعايير تسعى – جزئيًّا –إلى تلخيص مضامين البحوث؛ فالبحوث في مجال التدريس والتعلم تزخر بما يفيد مطوري معايير التدريس المهنية، ولاسيما البحوث التي تركز على مواضيع مثل القدرة على القراءة والكتابة أو العلوم، حيث تشير نتائج البحوث إلى أن المعلم الكفء هو من يتمتع بقدرة على التواصل بفاعلية، والتفكير والتخطيط المنظم بدليل ارتفاع مستويات التحصيل الدراسي للطلاب المعلمين الذين يتميّزون في اختبارات القدرة اللغوية، والقدرة على القراءة والكتابة،(Rice, 2003)، بالإضافة إلى أن المستويات الدراسية للمعلمين أنفسهم، وتحضيرهم للمواد نفسها التي يدرسونها، تتناسب طرديًّا مع التحصيل الدراسي لطلابهم (Wilson, Darling-Hammond, & Berry, 2001).

4.7 برامج إعداد المعلمين المعتمدة على المعايير

اعتمدت برامج إعداد المعلمين خلال ستينيات وسبعينيات القرن الميلادي العشرين على مدخل الكفايات الذي يستند على مفاهيم النظريات السلوكية أو ما يعرف في بعض الأنظمة بالمدخل المعتمد على العمليات pro-cess–oriented approach الذي تركز فيه دور المعلم على تطبيق مناهج معينة بطرق محددة وفقًا للتصميم المقترح (Orpwood, 2001). وكان لبعض المشاريع في تصميم مناهج العلوم في تلك الفترة أثرٌ كبير في انتشار هذا التوجه مثل مشروع نيفلد للعلوم Nuffield science project في بريطانيا، ومشروع العلوم– مدخل العمليات Science - A Processes Approach (SAPA) في أمريكا الذي قام بتصميمه Robert Gagne للمدارس الابتدائية. ومع أن هذا التوجه من أكثر التوجهات شيوعا للإعداد والتطوير المهني للمعلمين إلا أنه –أيضًا– من أكثرها عرضة للنقد، فطبقًا لماير وآخرين (Diane Mayer, Mitchell, Macdonald, Land, & Luke, 2002) تعرض هذا التوجه للنقد، وبخاصة ما يتعلق بكونه محدودًا عند تحليل الأدوار المهنية للمعلم، إذ يعتمد بشكل أساسي على مفاهيم ومبادئ النظرية السلوكية التي تنزع إلى تجزئة الأدوار إلى مهام صغيرة، وتتجاهل ما بينها من علاقات وما يحكمها من معاني وقيم. إضافة إلى اختزال أثر المعلم في القيام بمهام فنية، مهملاً السياقات التي تحدث فيها؛ ولذلك ضعُفتْ قدرته على تمثيل الطبيعة المعقدة لمهنة التدريس في المواقف الواقعية (Diane, Mayer, Mitchell, Macdonald, & Bell, 2005). وقد أدت حركات الإصلاح التربوي إلى الإسراع في التحول إلى اتجاه المعايير المهنية.

بدأ ظهور مدخل المعايير المهنية للمعلمين مع مطلع تسعينيات القرن الميلادي الماضي، وهو لايكتفي بالخصائص المهمة للمعلم النوعي فحسبُ، ولكن -أيضًا- بمستوياته المهنية، بدءًا من المرحلة المهنية الأولى بوصفه معلمًا مبتدئًا إلى مراحل متقدمة خلال مسيرته المهنية التي أخذت مسميات متعددة في كثير من النظم التربوية (Diane, Mayer et al., 2005; Reynolds, 1999). وبخلاف مدخل الكفايات فإن مدخل المعايير يتناول العديد من العوامل، كالقيم والاتجاهات والتركيز على العمليات والأهداف والجهود التي يقوم بها المعلم بدلاً من التركيز على مخرجات البرامج (Diane Mayer et al., 2002).

تنادي المعايير بطرق تدريس تتسم بقدر كبير من المهنية والفاعلية التي لم يُتطرّق لها في الاتجاهات السابقة، وهي أقل اهتمامًا بالسمات الشخصية للمعلم وأكثر تركيزًا على قدرة المعلم على إشراك الطلاب في تنفيذ أنشطة قيمة وهادفة تعزز التعلم لجميع الطلاب (Mitchell, Robinson, Plake, & Knowles, 2001).

ويهدف التحول إلى برامج المعلمين المعتمدة على المعايير إلى تجويد برامج إعداد المعلمين، لتكون منسجمة مع اتجاهات التعلم مدى الحياة والسعي للتطور الذاتي (Hammerness et al., 2005).

ومع أنه لا توجد طريقة واحدة مفضلة لتصميم برامج المعلمين، إلا أن دارلينج-هاموند وزملاءها (Darling-Hammond et al., 2005) حددوا عدة اعتبارات شائعة في تصميم برامج إعداد المعلمين المعتمدة على المعايير؛ من أهمها تماسك مكونات تلك البرامج وترابطها، وهذا يؤدي إلى تكامل الأهداف والغايات لكل مقرر في البرنامج؛ فيُوصَف كلٌّ منها بناءً على إسهامه في مساعدة الطلاب لتحقيق معايير محددة، كما أن التماسك في برامج المعلمين يعد أمراً في غاية الأهمية؛ لذلك فإن وجود إطار مشترك بين المعايير يساعد على تعزيز هذا التماسك.

وينبغي العناية بتتابع المقررات واعتماد بعضها على بعض في برامج المعلمين المعتمدة على المعايير، كما ينبغي أن توجّه تلك المقررات برؤية ونموذج متسقين للتدريس الجيد يتجدّدان باستمرار، كما يعود معنى التماسك إلى الترابط القوي بين المقررات الدراسية والخبرات المدرسية والتكليفات في البرنامج، وإلى تكوين فهم مشترك للمعايير بين المشرفين التربويين وأساتذة الجامعات، ثم استخدامها لتقويم المعلمين المتدربين وتقديم التغذية الراجعة لهم عن ممارساتهم التدريسية، ويمكن البدء بالخبرات المدرسية بشكل مبكر؛ حيث تتكرر بشكل مستمر في أثناء البرنامج، وكثيراً ما يُسأل الطلبة المتدربون في برامج المعلمين عن كيفية تطبيق ما تعلموه حديثاً في أثناء دراسة المقررات في المواقف المدرسية (المركز الوطني للقياس والتقويم، 2012).

وتهتم معظم برامج إعداد المعلمين القائمة على المعايير على نوعية المحتوى الذي يجب أن تغطيه، مركزة على نتائج البحوث التي تتناول الأهمية المركزية للمحتوى المعرفي في التدريس الفعال (Hill et al., 2005). وهذا يهيّئ المعلمين الجدد للحصول على فهم عميق للمحتوى العلمي التخصصي الذي يُتوقع أن يقوموا بتدريسه مقروناً بطرق التدريس الخاصة بذلك التخصص، وبطرق التقويم والمعرفة بالصعوبات التي يواجهها التلاميذ عادة في تعلم ذلك المحتوى وكيفية التعامل معها، وقد ظهر تحوّل جديد في أستراليا خلال الخمس عشرة سنة الماضية من المقررات التربوية العامة إلى المقررات التي تركّز على محتوى محدد، وهذا التحول يمكن عزوه بشكل جزئي إلى ظهور التدريس المعتمد على المعايير.

وتشير الدراسات إلى أن التركيز على المحتوى وكيف يتعلمه الطلاب يعدّ الميزة المفتاحية لبرامج المعلمين التي لهـا تأثير في تعلم التلاميذ (انظر: Hawley & Valli, 1999; Kennedy, 1998). والمعايير القائمة على البحث تلفت الانتباه عـادة إلى أهميـة التأكيد على أن تلك البرامج تقدم فرصـاً كافية لتعلم المحتوى في هذا السـياق، ويمكن القول: إنّ المعايير تعتمد على مجموعة البحوث في التعليم والتعلم لمحتوى تخصصي محدد.

5.7 اعتماد برامج إعداد المعلمين

لدعم جهود إصـلاح برامج إعداد المعلمين وفق اتجاه المعايير، نشـطت العديد من الهيئات العلمية والرسـمية لاعتمـاد تلـك البرامج. كما أن الوثائق الصـادرة عن منظمة التعـاون والتنمية الاقتصـادي (OECD) تؤكد على تنامي التوجه العالمي إلى تطوير تشريعات يتطلبها منح المعلمين الجدد شهادات مهنية في التدريس، بالإضافة إلى إتمام برامج المعلمين قبل أن يتمكن أولئك المعلمون من الانخراط بشـكل كامل في مهنة التدريس، فمنح الشهادات المهنية بناءً على معايير مهنية يعد الأداة التشـريعية التي تسـتخدمها الحكومات بشكل متزايد للتأثير على برامج المعلمين وجعلها أكثر انسجاماً مع الحاجات الفعلية في المدارس.

ولعل من أشهرها اتحاد تقويم المعلمين الجدد بين الولايات ودعمهم INTASC[1] الذي تأسس عام 1992 لدعم جهود إصـلاح برامـج إعداد المعلمين القائمة علـى المعايير والترخيص لها، حيث أعـد مجموعة من المعايير للإسـهام في جهود الإصـلاح المنظمة والمواءمة بين المعايير المهنية والمعايير الأكاديميـة لطلاب التعليم العام (Valli & Rennert-Ariev, 2002). وعلـى نحو مواز قامت الهيئة الوطنية لاعتماد برامج إعداد المعلمين NCATE[2] بتبني مبادئ الاتحاد ضمن معايير اعتمادها على أمل أن تقوّم برامج إعداد المعلمين أداء طلابها وفق تلك المعايير.

ولهذا يتطلب التدريس المعتمد على المعايير من المعلم الإلمام التام بمحتوى تخصصه ومعرفة طلابه، فقدرته علـى طرح الأسـئلة واختيار المهام وتقويم مدى فهم الطلاب وتقرير ما يدرسـه لاحقـًا -كل ذلك يعتمد على مدى فهمه للمادة التي يقوم بتدريسـها. والمقترحات المبنية على الأبحاث العلمية تشـير إلى أنه لمسـاعدة الطلاب على التعلم لمسـتويات عالية- يجب على المعلم أن يعرف كيف ترتبط المفاهيم في موضـوعات المادة التي يقوم بتدريسها وكذلك في المواد الأخرى، ويجب أن يعرف كيف تولد المعرفة في التخصص، ويجب أن يفهم مواد التخصص بشكل كافٍ؛ لتحديـد كيف تفسـر ظواهـر معينة أو أحداث، ويعرف الأفكار الرئيسـة التي تعتمد عليها هذه التفسـيرات (McDiarmid, Ball, & Anderson, 1989).

والإلمام الكامل بمحتوى التخصص يجعل المعلم متنبّهًا لأي مفاهيم خاطئة أو سوء فهم يؤثر في خبرات التعلم الجديدة، و-أيضًا- يساعد على تحديد المهارات المتطلبة لتحصيل معايير معينة ، والاستشفاف من عمل الطالب ما هو جاهز لتعلمه.

(1) the Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium

(2) the Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium

6.7 توظيف المعايير للترخيص والترقي المهني للمعلمين

أعـدت معظم الـدول معايير مهنية للمعلمين ووظّفتها لأغراض مختلفة، منهـا الترخيص للمعلمين الجدد، أو تجديـد الترخيـص للمعلمين ممّن هم على رأس العمـل. وتتناول المعايير في الغالب أربعة مجالات رئيســة، يقدم جدول رقم (7-2) أمثلة عليها من ست دول.

جدول رقم (7-2): تنظيم مجـالات المعايير في ست دول

أستراليا	تشيلي	بريطانيا	نيوزيلاندا	أسكوتلندا	الولايات المتحدة
المعرفة المهنية	المعرفة المهنية	المعرفة المهنية والفهم	المعرفة المهنية	المعرفة المهنية والفهم	- المتعلم والتعلم. - المحتوى.
الممارسة المهنية	الممارسة المهنية	المهارات المهنية	الممارسة المهنية	المهارات والقدرات المهنية	الممارسة التدريسية
الاندماج المهني	الالتزام المهني	الخصائص المهنية	القيم والعلاقات المهنية	القيم المهنية والالتزام الشخصي	- الاندماج المهني. - المسؤولية المهنية.

ومـع التشــابه العام بين المعايــير المهنية للمعلمــين في معظم الدول، إلا أن هنــاك تباينًا واضــحًا بينها؛ ليلبي حاجاتهــا التربوية ويخدم السياســات التربويــة لكل دولة. وفيما يلي أمثلة على حركـة المعايير المهنية في عدد من الدول:

1.6.7 الولايات المتحــدة الامريكيــة

أعـدت جميع الولايــات الأمريكيــة تقريبًا معايير مهنيــة للمعلمين، تشـمل معايير التخصصــات، ومعايير المهارات الأساسـية، مثل القراءة والكتابة، ومعايير مهارات التدريس. إضــافة إلى ذلك أعدت بعض المؤسسات والهيئات معايير تسـتخدمها لبنــاءً اختبارات الترخيص المهني للمعلمين، من ذلك مؤسســة الخدمات التربوية Educational Testing Service (ETS) التــي تقدم الاختبار لســبع وثلاثين ولاية، في حين أن بقية الثلاث عشــرة ولاية تستخدم اختبارات خاصة بها، تعد الأنظمة الوطنية للتقويم National Evaluation Systems (NES) خمساً منهــا (National Research Council, 2000). كذلــك أعدت مؤسســة معايير خاصــة للمعلمــين ، وربطت بعض الهيئات بين إصــلاح المناهــج والتطوير المهني، فقرنت إعـداد معايير المحتوى بمعايير المعلمين في تخصصــات معينــة، مثل الجمعية الوطنية لمعلمي العلوم National Science Teachers Association، وكذلك المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات National Council of Teachers of Mathematics.

2.6.7 بريطـــانيـــا

تشكل المعايير المهنية للمعلمين في بريطانيا التي أقرت في عام 2007م جزءًا من إطار أوسع من المعايير العامة في مجال القوى العاملة في القطاع التعليمي، يشمل وكالة التدريب والتطوير للمدارس (TDA) الساعية إلى إعادة النظر في المعايير المهنية الوطنية للتعليم لرفع مستوى التعليم، وكذلك لمراجعة معايير الإدارة التربوية الخاصة بمعايير مديري مدارس المجموعات القيادية.

ويصف إطار المعايير المهنية للمعلمين في بريطانيا خصائص المعلمين في كل مرحلة مهنية، حيث يجري توزيع المعلمين حسب إتقانهم لتلك المعايير المهنية إلى مستويات مختلفة، مثل: معلم مؤهل (QTS)، ومعلم رئيس (Core)، ومعلم ممتاز (Excellent)، ومعلم ذو مهارات متقدمة (ASTs).

وتستخدم المعايير وفقًا للمستويات التي تطرحها مسارًا مهنيًا للمعلمين، يكون فيها الانتقال من مستوى لآخر بعد استيفاء متطلباته؛ ففي كل مستوى مهني لابد للمعلم من إثبات أنه قد حقق معايير ذلك المستوى، ويسعى المعلمون لأن يكونوا ضمن مستوى المعلم الممتاز (Excellent) أو في مستوى المعلم ذي المهارة المتقدمة (AST) وهذا يحتاج إلى تقويم عملي من خلال عملية تقويم خارجية.

وقد صيغت المعايير البريطانية في ثلاثة مجالات رئيسة، وهي: المعرفة المهنية والفهم، والخصائص المهنية، والمهارات المهنية، حيث يتضمن كل مجال مجموعة من الأبعاد التي تشمل المعايير المهنية التي تعكس كل مجال.

وخضعت المعايير المهنية للمعلمين في بريطانيا مؤخرًا للتطوير، وقد طبقت النسخة الحديثة منها في أواخر عام 2012م على جميع المعلمين، ويُستغنى بذلك عن جميع المعايير السابقة التي تتضمن معايير حالة المعلم المؤهل standards for Qualified Teacher Status ، والمعايير المهنية الأساسية Core professional standards ، ونظام مجلس التدريس البريطاني العام لسلوك وممارسة المعلم المسجل the General Teaching Council for England›s Code of Conduct and Practice for Registered Teachers.

3.6.7 سنغافورا

أقرّت وزارة التربية والتعليم السنغافورية مشروع إطار معايير المعلمين. ويتوافق هذا الإطار مع توجهات وزارة التربية لكفايات المعلمين كما نص عليه نظام إدارة الأداء المطور في سنغافورا. حيث إنه في الإطار العام لكفايات المعلم الخريج تحدَّد الكفايات في أبعاد الأداء الثلاثة: الممارسة المهنية، والقيادة والإدارة، والفعالية الشخصية، وهي التي توجد في نظام إدارة الأداء المطور بوزارة التربية. ويتلخص محتوى الإطار العام لكفايات المعلم الخريج في سنغافورا من حيث أداء هذه الأبعاد الثلاثة والكفاءات الأساسية في الجدول رقم (7-3).

جدول رقم (7-3): أبعـــاد الكفـــايات في ســـنغافورا

أبعـــاد الأداء	الكفـــايات الأســـاســـية
الممارسة المهنية	١. رعاية شاملة للطفل. ٢. توفير نوعية عالية من التعلم للأطفال. ٣. توفير نوعية عالية من التعلم للأطفال في الأنشطة غير الصفية. ٤. رعاية المعرفة: أولاً: مع إتقان موضوع. ثانيًا: مع التفكير التأملي. ثالثًا: مع التفكير التحليلي. رابعًا: مع المبادرة. خامسًا: مع التدريس الإبداعي. سادسًا: مع التركيز.
القيادة والإدارة	٥. كسب القلوب والعقول: أولاً: فهم البيئة. ثانيًا: تطوير الآخرين. ٦. العمل مع الآخرين: أولاً: شراكة أولياء الأمور. ثانيًا: العمل ضمن فريق.
الفعالية الشخصية	٧. معرفة الذات والآخرين: أولاً: ضبط النفس. ثانيًا: ممارسة السلامة الشخصية والمسؤوليات القانونية. ثالثًا: فهم الآخرين واحترامهم. رابعًا: المرونة والقدرة على التكيف.

ويجب التأكيد على أن إطار كفايات المعلم الخريج يركز على جوانب معينة من أجل التمييز بين المعلم الجديد (كما تحدده وزارة التربية والتعليم) و معلم آخر في الخدمة. حيث يكون التركيز على جوانب أساسية يجب على المعلم الجديد تحقيقها عندما يتخرج في برامج الإعداد.

أما الكفايات التي لا يشملها (إطار كفايات المعلم الخريج) فلا بد من تحديدها في (إطار تعلم المعلمين بوزارة التربية والتعليم). وقد حدّدت الكفايات المتوقع الإلمام بها من قبل المعلم الجديد على أساس مستويين هما: بناءً القدرات (CB) Capacity Building والوعي (A) Awareness.

أولاً: بناءً القدرات؛ فكل معلم خريج يجب أن يكون قادرًا على إثبات تحقيق الكفايات المحددة في الإطار.

ثانياً: الوعي: فالمعلم الخريج يجب أن يدرك معنى هذه الكفايات، ولكنه هنا غير قادر على إثبات تحقيقها كالقدرات المهنية. وهذه الجوانب هي التي يحتاج فيها المعلم الخريج إلى تطوير من خلال التوجيه والتطوير المهني، حتى يمكنه الانتقال من مستوى (الوعي) إلى مستوى (بناءً القدرات).

إن الكفايات الأساسية في مستوى (بناءً القدرات) ستحدد مدى الاستفادة من المعلم الخريج، أما الكفايات في مستوى (الوعي)، فيجب أن تخضع إلى مزيد من التطوير المهني المستمر، وخصوصًا خلال المرحلة الأولى من عمل المعلم، ويشير إطار كفايات المعلم الخريج إلى أنه جرى تجهيز المعلم الخريج بشكل مناسب للتعامل مع الأدوار الأساسية لرعاية الطفل، ولتقديم نوعية عالية من التعلم للطفل، ولإتقانٍ عالٍ للكفاءات المتصلة بالموضوع المتعلم، وللعمل مع الآخرين واحترامهم، وللتحلّي بالقيم وضبط النفس. هذه هي المُنجزات والنتائج التي ينبغي أن تكون واضحة في العمل المهني لجميع المعلمين الخريجين الذين يُرسَلون للمدارس.

وعند الرجوع إلى إطار كفايات المعلم الخريج في سنغافورا، يظهر أنّ المعلم الجديد سيكون قادرًا على رسم خارطة التعلم بنفسه، كما يمكنه أن يتعرف على ما إذا كان قد أعدَّ بشكل جيد، بخاصة في مستوى (بناءً القدرات) (CB)، كما يستطيع أن يكتشف الجوانب التي يحتاج فيها إلى تطوير بخاصة في بداية الحياة المهنية (A)، ومع بداية انخراط المعلم في مهنته تتطوّر خلال السنوات الأولى خبرتُه في التعامل مع مواقف التدريس المعتادة المتكررة وغيرها من المواقف التعليمية.

ويسهم توصيف الكفايات في مساعدة المدارس ووزارة التربية والتعليم على التركيز خلال مرحلة التجربة المؤقتة للمعلم الجديد في الحكم على المعلم، أو تمديد مرحلة الحكم عليه، كما يساعد ذلك على بناءً وتصميم برامج مختلفة، مثل: إدارة التعلم والمتعلمين، ورصد التعلم وتقويمه، فضلاً عن إمكان الانتقال من مستوى (الوعي) إلى مستوى (بناءً القدرة) في مجالات مثل التدريس المبدع وشراكة أولياء الأمور.

4.6.7 اسكوتلندا

يحدد معيار المعلمين الجدد في اسكوتلندا (SITE) ما هو متوقع من المعلم الجديد، والسعي للتسجيل المشروط في مجلس التعليم العام باسكتلندا؛ فهي توفر إطارًا للتطوير المهني للمعلمين طوال حياتهم المهنية، أما المعايير الأخرى فهي معيارٌ للتسجيل الدائم في المهنة.

وتستند رؤية برامج إعداد المعلمين الجدد في اسكوتلندا على أن المعلم الجديد يفترض أن يكون قادرًا على ممارسة المهنة معلمًا فعالاً وملتزمًا بالتطوير المهني لتحقيق المهنية، وأن يكون متعاونًا مع الزملاء في المهنة، ومتعاونًا مع الجمعيات والهيئات التربوية. ويجب أن تكون هذه الرؤية واضحة من أجل توثيق العلاقة بينها وبين معايير التقويم، وقد جرى الاهتمام بتحديد السمات المميزة المتوقع حدوثها من المعلمين الذين أتمّوا بنجاح برامج التربية في اسكوتلندا من خلال تحديد معايير في مستويات المهارات، والقدرات، والمعرفة، والفهم والقيم التي يفترض أن يكون البرنامج قد اشتمل عليها وقام بتقويمها.

5.6.7 تشـــيلي

تعد دولة تشــيلي إحدى الدول التي قدمت معايير عميقة للمعلمين المبتدئين، حيث شــملت تلك المعايير المعرفة العلمية وكيفية التدريس التي ينبغي أن يتقنها أولئك المعلمون عند تخرجهم من كلياتهم (Meckes, 2011).

وفي عام 2003م أصدرت وزارة التربية والتعليم في تشيلي إطار عمل عام للتعليم الجيد بعد عملية استشارية واســعة مع المعلمين والمنتفعين. ويستخدم إطار العمل الآن بشكل واسع لتقويم ممارسات المعلمين حيث إن كل معلم مدرسة حكومية يخضع للتقويم كل أربع سنوات.

ومــا بعد عــام 2000م ازداد الاهتمام بـأداء الطلبة التشـيليين في الاختبارات الدولية وتحصـيلهم في اختبارات (PISA) و (TIMSS). ولقد أظهر تقرير (OECD) حول نظام التعليم التشيلي في عام 2004م ضعفاً في نظام بناءً المعلمين، وبخاصــة الضـعف في نظام اعتماد برامج إعـداد المعلمين وتأهيلهم؛ إذ إن آليات ضـمان جودة نظـام إعداد وتأهيل المعلمين وجودة المعلمين الجدد كانت ضـعيفة، إضـافة لوجود فائض من الخريجين. وقد أظهرت دراسة (TEDS–M) للرابطة العالمية للتقويم التربوي أن معلمي الرياضـيات المسـتقبليين المتخرجين في برامج إعداد المعلمين وتأهيلهم قد حققوا نتائج في اختبارات الرياضيات و أساليب التدريس أقل من نتائج معظم البلدان المشاركة في الدراسة.

ونتيجــة لهـذا الاهتمام قامت وزارة التربية والتعليم التشـيلية عــام 2009م بتطوير معايـير وطنية لخريجي معلمي المرحلة الأساسية وأساليب لتقويمهم وفقاً لهذه المعايير. ويحتاج إطار العمل العام لمواصفات التعليم الجيد الموجود حالياً لتفصـيل وتوضـيح فيمـا إذا كان مفيداً لتخطيط محتـوى برامج إعداد المعلمـين وتأهيلهم وتقويم الخريجين. ويتضمن عبارات كالآتي:

- يتمكن المعلمون من محتوى المباحث التي يدرسونها ويعرفون المنهج الوطني .
- يعرف المعلمون التطورات الجديدة في حقول تخصصاتهم .
- يفهم المعلمون العلاقات بين المحتويات التي يدرسونها ومحتويات الموضوعات الأخرى، ويستطيعون بناءً العلاقات بين هذه المحتويات والعالم الحقيقي .
- يعرف المعلمون كيفية تدريس موضـوعات تخصصـهم، ولديهم معرفة بأساليب التدريس المختلفة التي تنسجم مع أهداف التعلم .

ولم يحـدد إطـار عمل التعليـم الجيد بشـكل كاف المعارف والمهـارات المطلوبة لتدريـس كل مبحث، فالمعرفة التـي يجـب أن يظهرها المعلمـون الجدد للمباحث المتوقع تدريسـها تحتـاج لمزيد من التحديد، وبخاصــة اللغات، والرياضيات، والعلوم، والدراسات الاجتماعية، وكذلك ما يجب معرفته لتدريس هذه الموضوعات.

وقد أصـدرت الحكومة في عام 2011م المعايير الوطنية الجديدة لخريجي تعليم المرحلة الأساسـية التي تحدد المعـارف والمهـارات المطلوبة لتعليـم كل مبحث لطلاب هذه المرحلة. وتعد تشـيلي من البلـدان القليلة التي طورت معايـير بهـذا العمق، حيث عملـت عليها فرق مـن المعلمين ومدربيهم والمتخصصـين في هذه المباحث. وسـتطوّر اختبارات وطنية تتماشـى مع المعايير، وسيخضـع لها المعلمون في نهاية تدريبهم. وسيكون اجتياز هذه الاختبارات شرطاً للتقديم على شواغر المعلمين في المدارس التي تُموَّل من الميزانية العامة .

كما طوَّرت الحكومة معايير لخريجي برامج إعداد وتأهيل المعلمين لمباحث التاريخ والرياضيات واللغة والكيمياء والأحياء والفيزياء، وطورت -أيضًا- معايير لخريجي برامج مرحلة ما قبل المدرسة.

6.6.7 دولة قطر

تهدف المعايير المهنية الوطنية التي جرى تطويرها في دولة قطر إلى إيجاد مرجعية مشتركة لتوصيف الأعمال التي يقوم بها المعلمون المعاصرون، وتعزيز العمل المتنوع الذي يؤدونه وتقديم الدعم لهم في أثناء عملهم، وهذه المعايير تصف الإجراءات والأمور الواجب معرفتها من قبل المعلمين وفهمها وتوظيفها، إضافة لقيام هذه المعايير بتوضيح الرؤية الخاصة بالأداء والمعارف والمهارات والتوجهات التي يحتاجها المعلم وتشكّل ركيزة مبادرة (التعليم لمرحلة جديدة في دولة قطر).

وبالتحديد فإن المعايير المهنية للمعلمين توضّح المهارات والإمكانات التي يحتاجها المعلم من أجل توفير خبرات تعليم تتصف بإثارة التحدي والدافعية للتعليم، (المجلس الأعلى للتعليم، 2010م).

وتتألف منظومة المعايير القطرية من اثني عشر معيارًا مترابطاً، حيث تركز المجموعة الأولى منها على ممارسات التعليم التي تصف مجموعة من المهارات والإمكانات التي يحتاجها المعلمون للقيام بتصميم خبرات التعلم، وتوظيف طرائق التدريس، وتطوير المهارات اللغوية والحسابية، وتهيئة بيئة التعلم، وتصميم خبرات التعليم لتكون مرتبطة بالواقع خارج المدرسة، وتوظيف التكنولوجيا والاتصالات في إدارة التعلم، وأخيراً تقويم تعلم التلاميذ. إضافة لمجموعة من المعايير الإضافية الهادفة للتأكد من مناسبة الأنشطة المرتبطة بالتعلّم، وتوظيف معارف وخبرات الطلبة السابقة، وتوظيف المعرفة بالمحتوى التخصصي والعمل ضمن الفرق المهنية وبناءً العلاقات مع الأسر والمجتمع، وأخيراً التدبر في الممارسة المهنية وتقويمها وتطويرها.

وقد قُسِّم مستوى ومواصفات الأداء المتوقع لثلاث فئات من المعلمين بناءً على قدرة المعلم في الوفاء بمتطلبات المعايير، وهم: المعلمون المستجدون الملتحقون بالعمل للمرة الأولى بوصفهم معلمين جددًا، والمعلمون الأكفاء، وهم الذين حققوا نجاحاً مشهوداً في العمل بمدرسة أو أكثر من المدارس المستقلة، أما المعلمون المتمرسون فهم الذين حققوا إنجازات ونجاحات كبيرة في عملهم، ويمتلكون مهارات متقدمة ومعارف وخبرة واسعة في العمل مع الطلبة وتصميم البرامج التعليمية، إضافة لمواصفات أخرى.

1. تصميم خبرات تعلم تتميز بالمرونة والابتكار للطلبة أفرادًا وجماعات.
2. توظيف طرائق التعليم ومصادره التي تُشرك الطلبة في تعلم فاعل.
3. تعزيز المهارات اللغوية والحسابية وتطويرها.
4. تهيئة بيئات تعلم آمنة وداعمة ومثير للتحدي.
5. تصميم خبرات تعلم تربط الطلبة بالعالم خارج المدرسة.
6. توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في إدارة عملية تعلم الطلبة.

7. تقويم تعلم الطلبة وإصدار تقارير بذلك.
8. توظيف معرفة الطلبة وطريقة تعلمهم في دعم عمليتي التعلم والتطوير.
9. توظيف المعرفة الخاصة بمادة التخصص في دعم تعلم الطلبة.
10. العمل في الفرق المهنية.
11. بناءً علاقة شراكة مع الأسر والمجتمع.
12. التدبر في الممارسة المهنية وتقويمها وتطويرها.

7.6.7 المملكـــة العـــربية السعودية

تتكون المعايير المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية، في أحدث إصدارٍ لها من اثني عشر معيارًا، تتناول أربعة محاور أساسية، وهي:

1. المعرفة المهنية.
2. تعزيز التعلم.
3. دعم التعلم.
4. المسؤولية المهنية.

يغطي المجالات الأربعة (12) معيارًا، هي:

1. المعرفة بالطالب وكيفية تعلمه.
2. الإلمام بالمهارات اللغوية والكمية.
3. المعرفة بالتخصص وطرق تدريسه.
4. المعرفة بطرق وأساليب التدريس العامة.
5. معرفة كيفية إعداد برامج تعلم متكاملة.
6. تهيئة فرص لتعلم الطلاب وتعزيزه.
7. تقويم تعلم الطلاب وتزويدهم بتغذية راجعة بناءة.
8. بناءً بيئة صفيةٍ آمنة وداعمة للتعلم.
9. تأسيس توقعات عالية وثقافة داعمة للتعلم.
10. العمل بفاعلية مع الآخرين وتطوير علاقات مثمرة مع أولياء الأمور والمجتمع.
11. التطوير المستمر للمعارف والممارسات المهنية.
12. الإلمام بالمتطلبات المهنية للمعلم السعودي.

ويندرج تحت كل معيار عدد من المعايير الفرعية العامة، والمؤشرات، أما المعيار الثالث فتندرج تحته المعايير الفرعية لكل تخصص من التخصصات التي تدرس بالتعليم العام، حيث تتناول أكثر من عشرين تخصصًا تدريسيًّا، مثل الرياضيات. والعلوم ....، ويقدم الجدول رقم (7-4) أمثلة لمعايير معلمي التربية الإسلامية.

جدول رقم (7-4): أحد معايير معلم التربية الإسلامية

المعيار	المؤشرات
المعيار: ٣. ١. ١٢: يعرف معلم العلوم الشرعية أهم مسائل وقواعد أصول الفقه والقضايا الكلية في الفقه الإسلامي.	١. يفرق بين الفقه وأصوله، ويشرح المصطلحات ذات العلاقة بعلم أصول الفقه. ٢. يميز بين مصادر الاستدلال المتفق عليها والمختلف فيها. ٣. يبين مدارس الفقه، وأهم أسباب الخلاف الفقهي. ٤. يوضح الأحكام التكليفية والوضعية، وأحوال المكلفين، وعوارض الأهلية. ٥. يذكر أهم طرق استنباط الأحكام، وقواعدها. ٦. يشرح أهم مقاصد الشريعة، وتطبيقاتها. ٧. يشرح منهج أصول الفقه في التعامل مع التعارض والترجيح. ٨. يبين أهمَّ أحكام الاجتهاد والتقليد، والفتوى والمستفتي، وآداب الفقيه والمتفقه. ٩. يشرح مفهوم القاعدة الفقهية، ومدى حجيتها، والمصطلحات ذات العلاقة. ١٠. يعرف القواعد الفقهية الكبرى، وأهم القواعد الفرعية، ويمثل لها، ويستدل عليها.

8.6.7 جمهورية مصر العربية

أعدت وزارة التربية والتعليم في مصر في عام 2003 معايير للمعلمين تناولت خمسة مستويات للسلم الوظيفي، وهي المعلم المبتدئ، والمعلم النامي، والمعلم الكفء، والمعلم المتمكن، والمعلم الخبير. ويوجد لكل مستوى وظيفي من هذه المستويات المهنية معايير ترتبط بالمجالات الخمسة التالية:

1. التخطيط.
2. استراتيجيات التعلم وإدارة الفصل.
3. المادة العلمية.
4. التقويم.
5. مهنة التعليم.

ومن الأمثلة على معايير المجال الأول، ما يوضحه جدول لمؤشرات المعيار الأول والثاني:

المعيـــار الأول: تحديد الاحتياجات التعليمية للتلاميــذ.

المؤشـــرات:

1. يصمم المعلم أنشطة استكشافية متنوعة لتحديد احتياجات التلاميذ.
2. يستخدم المعلم أساليب وأدوات متنوعة لرصد مستويات احتياجات التلاميذ الأكاديمية وغير الأكاديمية.
3. يحقق مشاركة التلاميذ في وضع أهداف خطة التعلم وتحديد مكوناتها.
4. يحدد مراحل خطة الدرس في ضوء الاحتياجات التعليمية للتلاميذ وينفذها في حدود الوقت المتاح لها.
5.

المعيـــار الثاني: التخطيط لأهــداف كبرى.

المؤشـــرات:

1. يبحث المعلم عن مادة التعلم بشكل تكاملي وموسع لوضع خطته.
2. يضم لخطته أنشطة تستثير التلاميذ للبحث والاستقصاء.
3. يضع المعلم أهدافًا تعليمية تنمي التفكير المنتج.
4. يضع المعلم أهدافًا تعليمية تنمي العمل التعاوني والجماعي.
5. يرتب موضوعات المقرر ويختار طرائق التدريس وفقًا لمتطلبات الموقف التعليمي.



الفصل الثامن

المحاسبية المعتمدة على المعايير

الفصل الثامن

المحاسبية المعتمدة على المعايير

1.8 مقدمة

نظرًا للمنافسة الشديدة اقتصاديًا بين الدول وبخاصة المتقدّمة منها للحصول على مركز متقدم في الاقتصاد العالمي-تتجه أنظار الحكومات وصناع القرار إلى النظر في أداء النظام التعليمي بجميع مكوناته، وتزامن ذلك الضغط بسبب المنافسة الاقتصادية الشديدة مع الميزانيات العالية التي تخصص للتعليم؛ ولذلك يطالب المجتمع بكل أفراده بجودة عالية في التعليم؛ ونتيجة لذلك طُوّرتْ أنظمة المحاسبية للتعليم لكي يتم الحصول على المعلومات التي تساعد على اتخاذ القرار التطويري ومعالجة الضعف والخلل في النظام التعليمي.

وقد تعددت أنماط المحاسبية في النظم التعليمية، حيث بدأت قبل حركة المعايير بفترة طويلة، ولكن تبني المعايير أوجد أسساً ثابتة للمحاسبية في أغلب الأنظمة التي تتبناها.

2.8 ماذا تعني المحاسبية في التعليم؟

تعدُّ المحاسبية في التعليم جزءًا من مبادرة كبيرة ومتكاملة لإصلاح النظام التعليمي في البلدان التي تتبنى مبادرات شاملة لإصلاح نظمها التعليمية، وليس من المبالغة القول: إن المحاسبية كانت السمة المسيطرة على جهود ومبادرات إصلاح الأنظمة التعليمية على مستوى المدرسة منذ مدة طويلة تدرجت مع الوقت من كونها مبادرات إلى أن أصبحت نظامًا أساسيًّا. فعلى سبيل المثال؛ ما جرى في الولايات المتحدة الأمريكية يعد مثالاً متميزًا في تطبيق المحاسبية في التعليم. فقد بدأت المطالبة بالمحاسبية في التعليم وطُبّقت على مستويات مختلفة منذ نهاية الستينيات الميلادية من القرن الماضي، وزادت المطالبة في بداية السبعينيات، وفي الثمانينيات أصبحت إلزاماً، وأخذ تطبيق نظام المحاسبية منحى مختلفاً عن مفهومه وتطبيقه في الفترات السابقة، وكان أهم ما بدأ يميزه هو الاستقلال والبعد عن سيطرة الحكومة على التعليم والمدارس وتشجيع المنظمات الخاصة للقيام بدورها (Cookson, 1994).

وقد بدأ استخدام نظام المحاسبية المبني على المعايير منذ الثمانينيات من القرن الميلادي الماضي، وشكل ذلك تغيراً ملحوظًا في تطوّر مفهوم ونظام المحاسبية، حيث تغيّر من المحاسبية التي تركز على التفتيش والجوانب المادية وتعتمد على المدخلات، إلى نظام المحاسبية المبني على المعايير الذي يعتمد بصورة رئيسة على المخرجات من دون إغفال العمليات والمدخلات.

ونظرًا لتعدد المداخل التطويرية للأنظمة التعليمية واختلاف الفلسفات والأيديولوجيات التعليمية التي تعددت معها أنظمة المحاسبية في التعليم، فإنه لا توجد معايير شاملة أو إطار مرجعي واحد لبناء نظام محاسبية في التعليم يمكن قبوله عالميًا ليناسب جميع الأنظمة التعليمية. وقد يكون تنوّع الأنظمة التعليمية واختلاف أسسها وتطبيقاتها وأهدافها من نظام المحاسبية في الدول المختلفة سببًا في عدم الاتفاق على نموذج موحد مناسب لجميع الأنظمة التعليمية. ومن التغيرات التي طرأت على نظام المحاسبية في التعليم بسبب حركة المعايير، أنه يركز حاليًّا على استقلالية المدرسة كونها وحدة التغيير والتطوير في النظام التعليمي، وتبعًا لذلك تتغيّر وتتطوّر أنظمة وأدوات التقويم ومعايير الأداء للطلبة والمدرسة.

ومع تنوع أنظمة المحاسبية في التعليم بين الدول إلا أنها تشترك في معظم المكونات الأساسية التي تشكّل دائرة مكتملة تعكس عددًا من الخطوات المتتابعة من جانب والمتوازية من جانب آخر، ويمكن حصرها في المكونات الآتية: أنشطة تعليمية تحقق متطلبات النظام التعليمي، وأدوات متنوّعة للتنفيذ، ومخرجات للنظام التعليمي ناتجة عن تلك الأنشطة، وتغذية راجعة حول تلك المخرجات. ويجري التعامل مع النظام التعليمي بناءً على تلك التغذية الراجعة؛ إما بإضافة مكونات وأنشطة تعليمية جديدة، وإمّا بتطوير وتعديلٍ في المكونات السابقة .(Levin, 1974)

وكما هو واضح في الأدبيات التربوية والممارسات الميدانية يُمكن النظر إلى مفهوم المحاسبية في التعليم على أنه مفهوم متعدد الأوجه، حيث يتكوّن نظام المحاسبية في معظم الممارسات في الأنظمة التعليمية من عدّة مكونات، هي: التوقعات التي يحددها النظام التعليمي للمتعلمين، وهي ما تسمى بالمعايير التي يحققها المتعلم (ما يستطيع الطالب عمله، أو ما هو قادر على أدائه)؛

- تحديد المسؤوليات ومنح الصلاحيات فيما يتعلق بالمنهج وأنشطة التدريس والتعلم؛
- تقويم الأداء وأحد مكوناته الرئيسة اختبارات الطلاب التي تراقب مستوى تحصيلهم وأدائهم؛
- تقديم الدعم والتغذية الراجعة؛
- المحاسبية والتحكّم.

ولذلك نجد تعاريف متعددة للمحاسبية في التعليم، لعل من أوضحها وأكثرها شيوعًا من الناحية العملية التطبيقية التعريف الذي أورده (Heim,1995)، كما يأتي:

> «المحاسبية هي المسؤولية التي تتطلب الصلاحية والتفويض لعمل شيء ما. والمسؤولية هي كيفية استخدام الصلاحية وفقًا لوجود مبررات ومصداقية».

بناءً على التعريف السابق فإن المحاسبية تعد صورة من صور المسؤولية، ولكنها مبنية على علاقة وثيقة بالتفويض بالصلاحيات واتخاذ القرارات العملية في النظام التعليمي، ومن خلال الممارسة العملية، فإنه في حالة غياب الصلاحيات والتفويض باتخاذ القرارات لا توجد محاسبية فعّالة في النظام التعليمي.

وتتفق معظم الأنظمة التعليمية على وجود عناصر مشتركة في المفهوم والتعريف العملي للمحاسبية، حيث يرتكز بناءً نظام المحاسبية وتتمحور الممارسات حول الإجابة عن السؤالين التاليين:

1. من المسؤول؟ (يتعلّق بمقدّم الخدمة التعليمية).
2. من المستفيد؟ (يتعلّق بمستقبِل الخدمة التعليمية).

ويتبيّن من السؤالين السابقين وجود أبعاد متعددة لنظام المحاسبية منها الداخلية internal وهي التي تكون العلاقة فيها بين مقدمي الخدمة التعليمية والمنفذين داخل النظام التعليمي، ومنها الخارجية external وهي التي تكون العلاقة فيها بين مقدمي الخدمة التعليمية والمستفيدين الخارجيين كالطلبة وأولياء الأمور والمجتمع بكافّة شرائحه.

ومهما اختلفت أنماط أنظمة المحاسبية في التعليم فهي لا تخرج من حيث تنفيذها عن التصنيفات الآتية:

1. محاسبية تطوعية، وفيها تقدَّم تقارير للمعنيين عن التعليم بصورة تطوعية، حيث لا يوجد قانون يفرض على المعلم أو المدرسة تقديم هذه التقارير، ولكن في الغالب تعتمد على نشاط المدرسة ومعلميها، وقد ينتج عن ذلك تحسين في مستوى الأداء التعليمي في المدرسة، ولكنه غير مضمون.
2. محاسبية إلزامية بالقانون، وفيها تقدَّم تقارير دورية للمعنيين عن التعليم دون أن يكون هناك أي قرار حولها، أي أنها عبارة عن وثائق وتقارير تقدّم لجهات حكومية مختلفة للاطلاع من دون المطالبة بالتوضيح أو التسويغ أو خطط التطوير، فليس هناك أثر يقع على المدرسة نتيجة تقديم تلك التقارير.
3. محاسبية إلزامية وفعّالة، وفيها تقدَّم تقارير دورية عن الأداء التعليمي للمدرسة، ويقابله ثواب أو عقاب من الجهة المشرفة على التعليم، حيث تكرَّم المدارس المتميزة، في حين تحاسب المدارس ذات الأداء المنخفض بتحديد خطة للتحسين ومنحها وقتًا محددًا لذلك، ثم تسليم إدارتها للجهة المشرفة على التعليم، وقد تصل العقوبة إلى إغلاق المدرسة ومنح أولياء الأمور مساعدات مالية لإلحاق أبنائهم بمدارس أخرى حكومية أو خاصة.

وفي النوعين الأول والثاني قد لا يرتقي الأمر إلى تسميتها محاسبية؛ لضعف أثرها المباشر في تحسين التعليم، أما النوع الثالث فهو الذي تتبنّاه الكثير من الدول المتقدمة تعليميًّا.

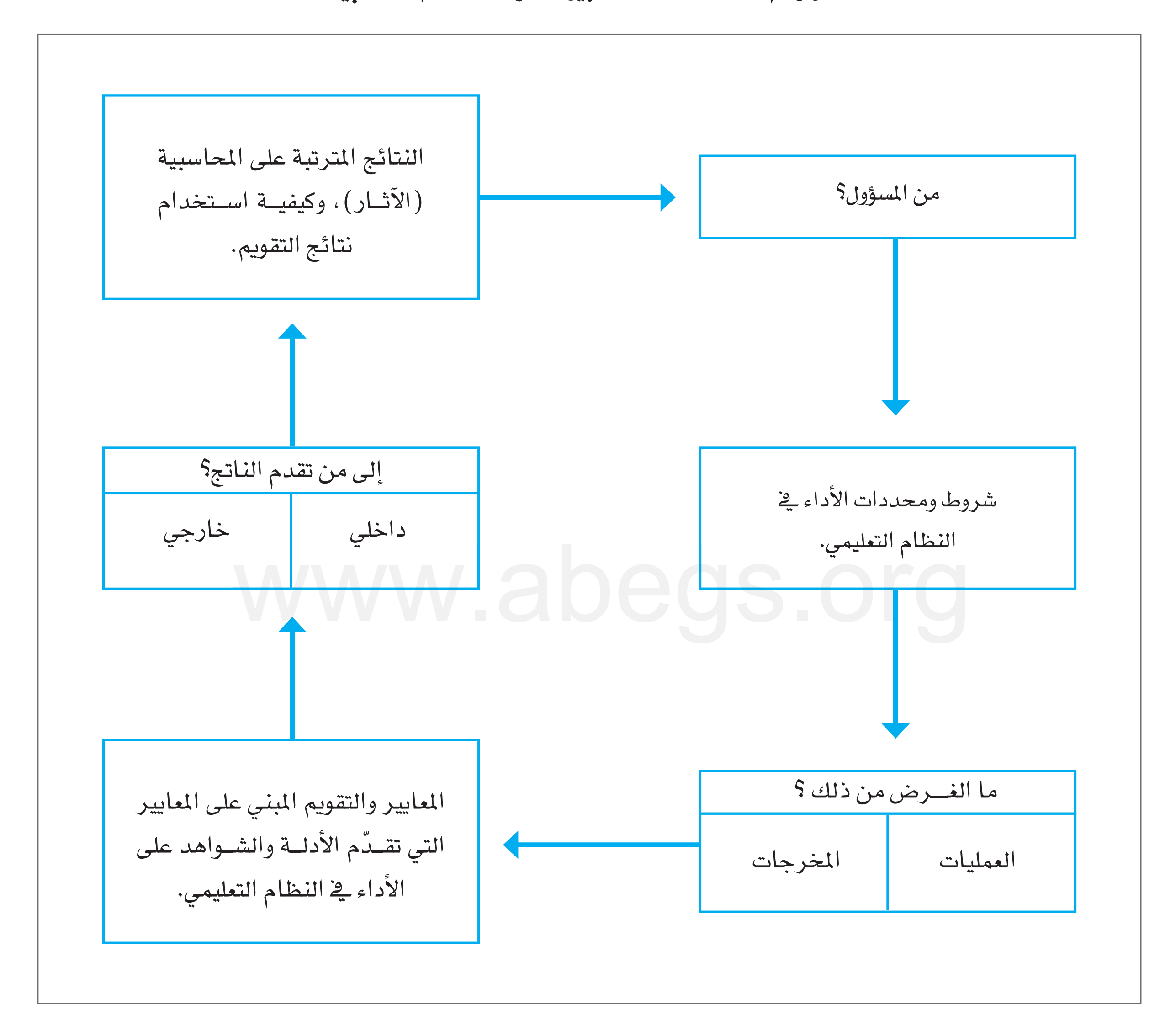
وقد ازداد تبني نظمُ المحاسبية في الكثير من الأنظمة التعليمية بعد ازدياد القناعة بأهميتها في تطوير وتحسين أداء النظام التعليمي ونتيجة التنافس العالمي في التعليم لما له آثار على النمو الاقتصادي. ولكن مهما اختلفت أنماط نظم المحاسبية والأسباب وراء تبنّيها وتطبيقها، فإنها أعطت الأثر الأكبر للمجتمع والمنظمات المجتمعية والقطاع الخاص في تحسين وتطوير التعليم.

وقد اتسع مفهوم المحاسبية في الأنظمة التعليمية في الدول التي طبقتها من المفهوم أو المستوى البسيط -وهو توضيح البرنامج التعليمي ومكوناته- إلى أعلى مستويات المحاسبية وهو التسويغ لاختيار برنامج تعليمي دون غيره والإجابة عن عدد من الأسئلة حول مناسبة البرنامج التعليمي للطلبة والمدرسة ومناسبة الميزانية التي صرفت عليه. كما أن نظام المحاسبية يأخذ في الاعتبار توزيع المسؤوليات على الأطراف ذات العلاقة والمؤثرة في جودة التعليم، مثل البيئة التعليمية والمعلمين والإدارة وأولياء الأمور والمجتمع والحكومة، لأنها جميعا عوامل مؤثرة في تحصيل وتعلّم الطلبة. ومن غير المناسب محاسبة أحد الأطراف عن مسؤوليات مشتركة بينهم، وهذا كان سببًا رئيسًا في نشر المعايير التي يسعى الجميع إلى تحقيقها من خلال النظام التعليمي كل فيما يخصّه من المهام.

وفي جميع أنظمة المحاسبية في التعليم فإن السؤال الذي يعدّ جزءاً رئيسًا من أي نظام محاسبيّ في التعليم، هو: ما المحددات للمحاسبية؟ ويكون من أبرزها مستوى تحصيل الطلبة كما توضّحه نتائج الاختبارات الوطنية المرتبطة بمعايير المحتوى وتوقعات الأداء التي يتم تحديدها مسبقًا، وكذلك معايير الأداء التي يجري إعدادها لمختلف مكونات النظام التعليمي وعملياته كمعايير التدريس والإدارة المدرسية وغيرها، كما هو الحال في اسكوتلندا وبريطانيا والولايات المتحدة الأمريكية وفنلندا وبولندا.

والشكل الآتي رقم (8–1) يوضّح العلاقة بين مكونات مفهوم ونظام المحاسبية وعلاقتها بالمعايير في النظام التعليمي:

شكل رقم (8-1): العلاقة بين مكونات نظام المحاسبية



وغالبًا ما يُبنى نظام المحاسبية على معايير محددة تختلف باختلاف الغرض من النظام والجهة المسؤولة عن بناءً واستخدام نتائج نظام المحاسبية. فهناك توقعات للنظام حسب النظرة (البيروقراطية) في نظام التعليم، وهناك مَن يحدد التوقعات للنظام بناءً على الممارسات المهنية، وهناك من يحددها بناءً على منطلقات سياسية، وهناك مَن يحدد التوقعات من منطلق اقتصادي. ولذلك فإن مصدر التوقعات مَن نظام المحاسبية (النظام البيروقراطي، المحددات المهنية، وغيرها) يقود إلى اختلاف في المعايير ثمّ إلى تعدّد استخدام النتائج والقرارات أو الممارسات المبنية على تلك النتائج.

تبعًا لذلك، تتبنّى الأنظمة التعليمية في دول العالم ثلاثة أنواع أساسية من أنظمة المحاسبية، وهي:

1. نظام المحاسبية المبني على التنفيذ الدقيق والحرفي للتعليمات والتنظيمات المفروضة من النظام التعليمي.
2. نظام المحاسبية المبني على التنفيذ المهني للممارسات التي تدعمها نتائج الدراسات والبحوث.
3. نظام المحاسبية المبني على نتائج الطلبة.

وحسبما تبيّنه الممارسات يجري تطبيق أنظمة المحاسبية السابقة جميعها في النظام التعليمي في الوقت نفسه أو يجري تطبيق أحدها، حيث إن ذلك يعود إلى طبيعة السياسة التعليمية المتبعة في ذلك النظام. ومهما اختلفت أنظمة محاسبية المدرسة، إلاّ أنها جميعا تعمل وفقًا لعدد من الأسس والقواعد التنظيمية وتستخدم عددًا من الاستراتيجيات التنفيذية، وسيأتي تناولها في هذا الفصل بغرض الربط بينها وبين المعايير التي يتبنّاها النظام التعليمي مدخلاً لتطويره.

3.8 أنواع أنظمة المحاسبية في التعليم

النوع الأول: نظام المحاسبية المبني على التنفيذ الدقيق للتعليمات والتنظيمات المفروضة من النظام التعليمي. هذا النوع من أنظمة المحاسبية في التعليم يطلب من جميع العاملين في المدرسة امتثال القوانين والتنظيمات واللوائح التي يفرضها النظام التعليمي وتطبيقها. وقد بني هذا النظام المحاسبي على أساس النظر إلى النظام التعليمي من زاوية صناعية، وتعد المدرسة عملية مستمرة يُسمح فيها بالاختلاف بين المتعلمين نتيجة صفاتهم الشخصية. ويمكن القول: إن العاملين في المدرسة محاسبون بناءً على تنفيذهم القواعد والتنظيمات في التعليم، ولذلك فهم مطالبون بتطبيقهم البيروقراطية في التعليم، ومن الأمثلة البارزة على تبني هذا النوع من أنظمة المحاسبية في التعليم ما يجري تطبيقه في التعليم البريطاني من خلال المكتب البريطاني للمعايير في التعليم Ofsted.

النوع الثاني: نظام المحاسبية المبني على التنفيذ المهني للممارسات التي تدعمها نتائج الدراسات والبحوث حيث تكون المنظمات والهيئات العلمية هي المرجع الرئيس لتلك الدراسات التي تتحول نتائجها إلى معايير وإرشادات توجه الممارسات الميدانية. في هذا النظام يكون هناك اتفاق كبير على الأسس والقواعد التنظيمية للعمل المهني في التعليم، حيث أسهم هذا النظام في تحسين أداء النظام التعليمي بدرجة كبيرة، ويكون العاملون في التعليم محاسبين على مدى تطبيقهم للمعايير المهنية في التعليم.

ومن الأمثلة البارزة على تطبيق هذا النوع من أنظمة المحاسبية في التعليم ما يُطبَّق في الولايات المتحدة الأمريكية من خلال تحكيم الأسس المهنية التي تتبنّاها وتدعمها المنظمات العلمية المهنية، مثل معايير المناهج والتقويم في الرياضيات (NCTM, 1989)، معايير الاختبارات التربوية والنفسية التي تبنتها المنظمة الأمريكية للبحوث التربوية (AERA, 2000)، وكذلك معايير تقويم البرامج التي تبنتها اللجنة المشتركة لمعايير التقويم التربوي (JCSEE, 1994)، حيث بيّنت هذه المنظمات الأسس المهنية لنظام المحاسبية في التعليم.

النوع الثالث: نظام المحاسبية المبني على نتائج الطلبة. يعتمد هذا النوع من أنظمة المحاسبية في التعليم على النتائج، حيث ساعد في ظهور هذا النظام التدخل السياسي في التعليم. وتحدد النتائج المقصودة في هذا النظام للمحاسبية في التعليم بالنتائج التي يحصل عليها الطلبة نتيجة تعلّمهم في النظام التعليمي. ويكون العاملون في المدرسة محاسبين على تعلّم الطلبة أمام المجتمع.

من الأمثلة الواضحة على ذلك ما يكون في تطبيق قانون "No Child Left Behind» ومتطلباته في الولايات المتحدة الأمريكية، وكذلك نظام "The Australian National Education Performance Monitoring Task Force»، فكلا النظامين يعتمد على نتائج تعلّم الطلبة.

وقد أوردت الأبحاث والممارسات في أنظمة المحاسبية في التعليم التي تعتمد على المعايير والنتائج، عددًا من المكونات المشتركة في تلك الأنظمة، ويمكن تلخيصها في الأسئلة الموجهة الآتية:

1. ماذا نتوقع من الطلبة أن يعرفوا أو يكونوا قادرين على عمله؟ (معايير المحتوى).
2. إلى أي مدى يكون مستوى الرضا عن أداء الطلبة بناءً على تلك المعايير؟ (معايير الأداء).
3. كيف يكون إعداد المعلمين للتدريس بفاعلية لجميع الطلبة في الصف الدراسي؟
4. إلى أي مدى يكون المجتمع على دراية بمستوى أداء النظام التعليمي ونتائج الطلبة؟ (معايير جودة التدريس).
5. كيف يستجيب المجتمع للمعلومات التي يتلقونها عن مستوى أداء النظام التعليمي؟

ومما يميّز نظام المحاسبية في التعليم الذي يعتمد على النتائج منح الطلبة فرصة عالية للتحصيل والتعلّم، ولكن ذلك يتطلب الربط والموازنة بين مكونات النظام المحاسبي، وهي:

- معايير المحتوى.
- التقويم ومعايير الأداء.
- المواد التعليمية.
- استراتيجيات التدريس.
- التقارير والتغذية الراجعة.

وهذا النوع من أنظمة المحاسبية في التعليم الذي يعتمد على النتائج، يركز على جمع البيانات التي تدعم اتخاذ القرار من خلال تقويم أداء الطلبة على معايير المحتوى. وغالبًا ما يكون التقويم المستخدم في هذا النظام هو التقويم المبني على المعايير المحددة (تقويم محكي المرجع)؛ ولذلك يتطلب هذا النوع من التقويم معايير محتوى وأداء واضحة ومحددة.

لكل نوع من أنواع المحاسبية في التعليم - سبق ذكرها- مميزاته وعيوبه، بغض النظر عن المرحلة التي كان مناسبًا لها أو النظام التعليمي الذي يطبقه. ولكن الممارسات الحالية غالبًا تركّز على النتائج التي تُجمع من خلال أدوات تقويم يسعى المختصون على أن تكون متنوّعة وشاملة.

وقد نادى الباحثون والمختصون في التقويم والمحاسبية في التعليم. بأن تغيَّر معادلة المحاسبية في التعليم من المعادلة القديمة التي تركّز على النتيجة فقط، وهي:

«المحاسبية (الاختبارات تساوي التعلّم)، إلى المعادلة التي تسعى لأن تكون شاملة وتتعدّى مجرد النظر إلى النتيجة فقط، إلى المحاسبية في كيفية الحصول على تلك النتيجة، وتكون: (تدريس + إدارة تربوية تساوي تعلّم)».

ومن الأهداف الرئيسة لنظام المحاسبية الذي يتبنّاه أي نظام تعليمي بناءً عمل مؤسسي له صفة الثبات في النظام والتنظيم ويسعى إلى جمع تغذية راجعة مستمرة عن الممارسات وتصحيح وتعديل ما ينبغي تعديله وتطوير ما يحتاج إلى تطوير بناءً على نتائج الدراسات والأبحاث. والغرض من التغذية الراجعة المستمرة هو الكشف المبكّر عن جوانب القصور والأخطاء التي يمكن أن تحدث نتيجة المفاهيم أو الممارسات الخاطئة؛ ولذلك لابد من عدم الاعتماد بصورة كليّة على نتائج الاختبارات في نظام المحاسبية لجودة التعليم؛ فالاقتصار على نتائج الاختبارات يقود إلى تغطية الأخطاء، وليس الاستفادة منها واستقاء الدروس المستفادة التي تقود إلى مزيد من التغيير الإيجابي والتطوير المستمر.

وقد ذكرت (Arens, 2004)، أن هناك فهمًا واسعًا لدى المستفيدين من المحاسبية في التعليم بأن نظام المحاسبية ينبغي أن يكون مرتبطًا بمعايير المحتوى ومعايير الأداء التي لابد من أن تكون محددة بوضوح. وبما أن المعايير ونتائج التقويم المرتبطة بها تعدّ مؤشرات مهمة جدًّا في نظام المحاسبية المبني على المعايير-فإن المجتمع يعتقد أهمية وضع معايير مرتفعة للطلبة؛ ولذلك هناك ربط كبير جدًّا بين نظام المحاسبية والمعايير بمستوياتها المختلفة.

4.8 ممارسات الأنظمة التعليمية لنظام المحاسبية

ومن الأمثلة الأخرى على تطبيق نظام المحاسبية في التعليم بطريقة مناسبة، ما جرى في نيوزيلاند، حيث بدأت المطالبة بتطبيق المحاسبية في التعليم في الستينيات من القرن الماضي، ولكن لم يكن الوضع مرضيًّا بسبب مركزية القرار وربطها بالحكومة، ولكن في الثمانينيات كانت هناك ضغوط كبيرة على الحكومة بالمحاسبية وتقليص القرارات المركزية في التعليم، ونتج عن ذلك قرارٌ يخص التعليم في عام 1989م يقضي باستقلال إدارة المدرسة وتأسيس مجلس استشاري لكل مدرسة يشرف عليها ويحاسب المدرسة على أدائها (Williams, Harold, Robertson, & Southworth, 1997) .

وفي بريطانيا اختلفت المطالبة بنظام ومفهوم المحاسبية في التعليم منذ السبعينيات حتى نهاية الثمانينيات، ولكن في التسعينيات (1990م) عندما كان هناك تساؤل حول جودة الأداء للمدارس ومايقدّم فيها ومدى مناسبته لتلك الفترة والمستقبل البريطاني (Williams et al., 1997). وفي نهاية التسعينيات وضعت الحكومة خطة لرفع الأداء في القراءة والكتابة والحساب، ووضعت معايير لذلك، وحدّدت الحكومة معايير أداء لكل مدرسة ينبغي تحقيقها، وبذلك تغيّر مفهوم المحاسبية في التعليم البريطاني وأصبحت المدارس حتى الآن يُحدّد ترتيبها للمجتمع بناءً على أدائها في الاختبارات في القراءة والكتابة والحساب وبعض المواد التي أضيفت لاحقًا، ولكن المهم هو ربط المحاسبية بتحقيق معايير أداء محددة ونشرها للمجتمع؛ ليكون له أثرٌ كبير في التعليم وتحسينه على مستوى المدرسة.

أما في ألمانيا فقد تبنّى التعليم نظام المحاسبية، ولكن ليس على غرار ما كان في نيوزيلاند وبريطانيا، حيث كان ربط القطاع الخاص مطلبًا رئيسًا، وليس كما حدث في الولايات المتحدة الأمريكية، حيث كان التغيير في التعليم وإيجاد نظام المحاسبية استجابة لضعف النظام التعليمي الأمريكي بعد تشخيصه ورفع مستوى معاييره التي ينبغي تحقيقها، فقد كان السبب الرئيس في ألمانيا هو تقليص النقاش حول التعليم بعد ظهور التغيرات العالمية على المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي. وقد أدّى ذلك إلى تغيير أدوار الولايات الألمانيّة في التعليم حيث أصبح لها أثرٌ فعّال أكبر من السابق.

5.8 أهمية المحاسبية في التعليم

بغض النظر عن نوع نظام المحاسبية الذي يجري تبنّيه في النظام التعليمي–هناك اتفاقٌ عامٌّ على أهمية وجود نظام المحاسبية في التعليم. دون شك نظام المحاسبية يضمن إلى حدٍّ كبير تحسين جودة التعليم وتحقيقه لأغراضه التي تحددها السياسة التعليمية في كل بلد.

كما أنه ينبغي لنظام المحاسبية في التعليم أن يكون شاملاً ومرنًا بالدرجة الكافية التي تستجيب لاحتياجات الطلبة، وليس جامدًا ومركزًا على صورة واحدة من صور النظام التعليمي كالجوانب المادية أو نتائج الاختبارات في نهاية العام الدراسي. وعوضًا عن النظرة التي تقول: إنه يجب الحصول على نتائج سريعة بجهد أقل وعائد اقتصادي أكبر–ينبغي توسيع تلك النظرة لنظام المحاسبية في التعليم ليكون منذ اختيار المفهوم والطريق الأنسب لتطوير التعليم ليكون شاملاً ومتحديًا للطلبة ومستقرًا بدرجة عالية لا تسمح للقرارات الفردية أو الاجتهادات غير المبنية على أسس بحثية وممارسات ميدانية أن تؤثر في النظام التعليمي.



الفصل التاسع

نمـاذج من تجـــارب دوليــة

الفصل التاسع

تجـــارب بعض الـــدول

1.9 مقدمة

من السمات البارزة والصفات المشتركة التي تجمع بين العديد من النظم التربوية المعاصرة وبخاصة في الدول المتقدمة، قيامها على مدخل المعايير الذي انتشر استخدامه خلال العقدين الماضيين. ويقدم الفصل الحالي تجارب عدد من النظم التربوية في ثماني دول .

2.9 تجـارب الدول المختارة

1.2.9 **الولايات المتحدة الأمريكية**

البـــداية

تركزت دعوات أنصار التعليم المعتمد على المعايير في أمريكا منذ أوائل تسعينيات القرن الماضي إلى إجراء تعديلات جذرية على النظام التربوي، تدور حول معايير محتوى طموح، تصف ما ينبغي لكل الطلاب معرفته والقدرةُ على أدائه ويتضمّن ذلك إصلاح نظم التقويم وطرح مناهج طموح وتطوير برامج إعداد المعلمين، بحيث تعمل جميع هذه العوامل بشكل متسق على دعم تعلم الطلاب لتلك المعايير. وبدلاً من تعريض الطلاب لسلسلة من الإجراءات التي تركز على المهارات الدنيا والتعلم المعتمد على الحفظ والاسترجاع - وجّهت حركة المعايير التدريس ليركز على (منهج التفكير) مركزة على مهارات التفكير العليا ومهارات التعلم الأكثر تعقيدا و (الاستراتيجيات) التي تركز على ترسيخ هذه المهارات.

وقد جاءت المطالبة بمعايير واضحة قابلة للقياس في المدارس الأمريكية ضمن حركة إصلاح التربية القائمة على المعايير (SBE)، حيث كانت الإشارة إلى حركة المعايير في أول تقرير لها كان بعنوان (أمة في خطر) أعدته اللجنة الوطنية للتميز في التعليم في عام 1983م. وبدأت مع نشره الجهود الرامية لإصلاح وتطوير التعليم القائم على المعايير، وذلك بناءً على الافتراض المنطقي الذي مفاده: أن كل طالب قادرٌ على الوصول إلى مستويات عليا من التحصيل، شريطة أن تتوافر له ظروف معينة، وهي: « بيان وتحديد مستويات التحصيل بوضوح، وأن يُعرّف الطلاب مسبقًا بما يجب عليهم القيام به لتحقيق هذه المستويات، وأن يُصمّم التعلم والتعليم وأساليب التقويم بطرق تعزز تحصيل الطلاب الذين يعملون بجد واجتهاد» (Education Commission of the States, Denver, 2002, p.3).

بناءً المعايير

مـع أوائل عام 1987م، بدأ عدد من الهيئات التربوية تسـتجيب لنداءات التقرير، وظهرت أول النتائج في عام 1989م عندما نشرت الهيئة الوطنية لمعلمي الرياضيات[3] معايير المنهج والتقويم للرياضيات، وكذلك نشرت الهيئة الأمريكية للعلوم المتقدمة[4] معايير العلوم لكل الأمريكيين، وبعد ذلك بدأت الهيئات المتخصصة في المجالات الأخرى محاولـة تعريف المعارف والمهارات المهمة في مناهجها المتخصصـة، مثل: التاريـخ، والجغرافيا، والآداب وغيرها. وقـد عـززت هذه الجهود الفكـرة التي تقوم على أن الإصـلاح التربوي يجب أن يبدأ باتفاق حـول معايير المحتوى التي يمكن أن تصـاغ على المسـتوى الوطنـي والمحلي، والمنطقُ في ذلك يعزى إلى أنـه في حال الاتفاق على ما يجب على الطالب معرفته والقدرة على أدائه فإن الأشـياء الأخرى في النظام -بما في ذلك الاختبارات والتطوير المهني والمقررات الدراسية وغير ذلك- يمكن إعادة توجيهها لتدريس تلك المعايير (Wixson et al., 2003).

و بدأت معظم الولايات في إعداد معايير التحصـيل الدراسـي للطلاب، حيث وضـعت في البداية خمس عشـرة ولاية معايير في جميع المواد الأساسـية التي تدرسـها، منها ولاية كاليفورنيا التي تعد من أوائل الولايات التي أعدت معايير المحتوى، ويوضـح جدول رقم (9-1) مثالاً على أحد معايير الرياضـيات للصـف الرابع الابتدائي، وحاولت إحدى وثلاثون ولاية ربط تقويم الطلاب بالمعايير، وقد أدت هذه الجهود إلى تعزيز الثقة بين التربويين على قدرتهم على إصلاح التعليم، كما استخدمها مسؤولو التربية أداةً لتجويد مخرجات التعليم (Buttram & Waters, 1997).

(3) National Council of Teachers of Mathematics (NCTM)
(4) American Association for the Advancement of Science

جـــدول رقم (9-1): مثال على معيار في مادة الرياضيات للصف الرابع بولاية كاليفورنيا

بنهاية الصف الدراسي الرابع، سوف يفهم الطلاب الأعداد الكبيرة والجمع، والطرح والضرب، والقسمة على الأعداد الكلية. يصفون ويقارنون بين الكسور البسيطة والكسور العشرية، ويفهمون خصائص الأشكال الهندسية المستوية والعلاقة بينها، ويجمعون بيانات ويحللونها، ويمثلونها للإجابة عن أسئلة.	
الإحصاء، وتحليل البيانات والاحتمالات.	
1. ينظم الطالب البيانات العددية والفئوية، ويمثلها، ويفسرها، ويتواصل بوضوح مع الآخرين حول نتائجها.	
يصوغ أسئلة استبانة، ويجمع بيانات بصورة منهجية، ويمثل الأعداد على خط الأعداد، وينسق الرسوم البيانية والجداول والأشكال.	1.1
يحدد المنوال لمجموعة من البيانات الفئوية والمنوال والوسيط وأي قيم متطرفة لمجموعة من البيانات العددية.	1.2
يفسر رسوم بياناتِ متغير ومتغيرين للإجابة عن أسئلة حول طبيعتها.	1.3

المصدر: (California Department of Education, 1999, p. 27).

مواءمة المعايير مع الممارسات التعليمية

قامت بعض الهيئات المهنية مثل الهيئة الوطنية لمعلمي الرياضيات NCTM والهيئة الوطنية للبحوث NRC بتقديم أدلة لتطوير طرق تدريس تشجع على التعلم الاستقرائي، والمشكلات الحياتية الواقعية، والتعلم المتمركز حول الطالب (Lauer et al., 2005b).

وكذلك صاحب إعدادَ معايير المحتوى وربط المناهج بالتدريس اهتمامٌ متوازٍ في كثير من الولايات الأمريكية بمعايير الأداء المتعلقة بتقويم الطلاب والمحاسبية، وشرع مؤيدو المعايير منذ أوائل تسعينيات القرن الميلادي الماضي في استخدام مصطلحات جديدة، مثل: التقويم الحقيقي، والتقويم المعتمد على الأداء واعتمادها على أنها من أنواع التقويم التي يمكن أن تتناول بصورة أفضل أهداف التعلم الطموح التي تتطلب تحليلا مركبًا وعرض مهارات متنوعة، بدلاً من التركيز على قدرات الحفظ والتعرف، وكانت فكرة المواءمة بين التقويم والمعايير تهدف إلى توجيه التقويم لقياس أهداف التعلم التي تتضمنها معايير المحتوى في أعلى مستوياتها المعرفية والمهارية (Lorrie Shepard et al., 2009). فعلى سبيل المثال: يوضح جدول رقم (9–2) مثالين للتقويم (أ) و(ب) وكلاهما يرتبطان بمعيارٍ مّا في مادة (الرياضيات) كالذي ذُكر سابقًا، ولكن التقويم (أ) يقيس المعيار في أدنى مستوياته، ويمكن النظر إليه على أنه يتناول جزئيات بسيطة منه، وفي المقابل: التقويم (ب) يتطلب استخدام قياسات إحصائية متنوعة وتقديم تسويغ استخداماتها وإجراء حسابات دقيقة و شرح النتائج ومناقشتها من خلال موقف يستخدم فيه الطالب مهارات عقلية عليا لا يتضمنها التقويم (أ).

جدول رقم(2-9) : أمثلة على كيفية ربط التقويم بالمعايير

تقـــويم (أ)	تقـــويم (ب)
احسب الوسط والوسيط والمنوال والمدى لكل مما يلي:	نفذ المهام التالية:
١) ٤٢، ١٥، ٩٨، ١٥، ١٢، ٧	فيما يلي درجات مباريات (بولينج) لاثنين من أعضاء فريقك، الدرجة الأعلى تشير لنتائج أفضل:
المتوسط= .... الوسيط=	درجات أحمد: ١٥٢، ١٣٨، ١٤٤، ١٤١، ١٤١، ١٥٨.
المنوال = ... المــــدى=	درجات علي: ٢١٠، ١٠٥، ١١٨، ١٣١، ١٠٥، ٢١٥.
٢) ١٠٥، ١٢٠، ٧٩، ١٠٨، ١٠٥، ١٠٥	أحمد وعلي كلاهما يأملان أن يكونا ضمن تشكيلة الفريق الذي سوف تقوم بإعداده لينافس على بطولة الدوري. وبوصفك مدربًا يجب أن تقرر أيَّ واحدٍ منهما يجب أن تختاره للمشاركة، فليس لديك سوى مركز واحد شاغر في الفريق. اختبر البيانات مع مراعاة الإجراءات الإحصائية التي يمكنك استخدامها لاتخاذ القرار الصحيح.
المتوسط= .... الوسيط=	**الجزء الأول:** وضح في ورقة النشاط الإجراءات الإحصائية التي قمت بها لاتخاذ قرارك. هذا الجزء من التقويم سوف يصحح وفقًا لمدى مناسبة الإجراءات الإحصائية التي قمت بها ومدى دقة الحسابات التي نفذتها.
المنوال = ... المدى=	**الجزء الثاني:** الشخص الذي لن تختاره سوف يكون في غاية الإحباط، ويريد أن يعرف كيف اتخذت قرارك. اكتب رسالة للشخص الذي لم تختره شارحًا ما قمت بعمله من إجراءات إحصائية مستخدمًا الرسومات البيانية والأشكال كلما كان ذلك ضروريًا لتوضيح النتائج التي توصلت إليها.
٣) ١٢، ٨، ٦، ٣، ٨، ٨، ١٠	الهدف من الرسالة إقناع القارئ بأنك اتخذت القرار الحكيم؛ لذا يجب أن تتضمن:
المتوسط= .... الوسيط=	• شرحًا وافيًا للموقف الذي اتخذته.
المنوال = ... المــــدى=	• أدلة مقنعة تدعم الموقف.
	• بعض المآخذ والحجج التي يمكن أن يطرحها القارئ والرد عليها.

المصدر: بتصرف من (AFT, 2009, p. 6)

مستوى التطبيق

أصبح إصلاح وتطوير التعليم القائم على المعايير في أمريكا في إطار قانوني من خلال استناده إلى قانون مجلس (الكونجرس) الأمريكي لعام 2001م تحت مسمى « لا يُهملنّ طفل» (No Child Left Behind).

بينما وضعت المعايير العامة على مستوى مركزي، فإن تفصيلات كيفية تعليم التلاميذ لتحقيق المعايير تركت لصناع القرار في الإدارات المحلية، وهذا يتوافق مع رأي أيو (Au, 2010) الذي يرى أن المعايير لا يُقصد بها أن تكون شديدة التحديد، بل من المفترض أن تقدم رؤية أوسع وتوضح النواتج المهمة المتوقعة من تعلم الطلاب، وتمكن المعلم من التفسير والتوضيح على مستوى التطبيق العملي، ثم اتخاذ القرار بشأن ما يدرسه بالفعل. وهذا الشكل من اتخاذ القرار على المستوى المحلي- بمعنى أن كل ولاية هي التي تضع معاييرها الخاصة- كان عاملاً حاسمًا في جعل نظام التعليم القائم على المعايير في أمريكا مختلفًا عن نموذج المنهج الوطني المستخدم في كثير من الدول حيث تتبنى كل الولايات داخل الدولة معايير موحدة. و-أيضًا-، يتناول التعليم القائم على المعايير في أمريكا قضايا المحاسبية، أي: تقديم معلومات إلى الرأي العام حول مستوى جودة أداء المدارس.

وقد أتى المشروع الأخير «سباق القمة» Race to the Top بعد الجدل الذي أثير حول مشروع «لايتخلفن طفل» مع احتفاظه بالسياق العام لتبني مدخل المعايير مع اهتمامه الخاص برفع مستوى المعايير وإجراء المواءمة اللازمة بين السياسات ومكونات المؤسسات التعليمية من جهة وبين مستوى الجاهزية المطلوبة للكليات و المهن من جهة أخرى. كما أعطى المشروع أهمية كبيرة لتحسين فاعلية المعلمين واستخدام المعلومات بشكل فاعل وتبني استراتيجيات جديدة لدعم المدارس المتعثرة (McGuinn, 2011).

أثر التطبيق وصعوباته

بعد ثلاثين عامًا من صدور التقرير الأول المرتبط ببداية حركة المعايير (أمة في خطر)، الصادر عن اللجنة الوطنية للتميز في التعليم 1983م، لا تزال هناك قضايا عديدة تظهر على الساحة حول التعليم القائم على المعايير، من تلك القضايا ما يتعلق بضخامة المحتوى الذي تتناوله المعايير ومستوى الصياغة، مما جعل من الصعوبة تدريسها بشكل واقعي أو حتى تقويمها بشكل مناسب (Schmoker & Marzano, 1999). وأظهر تقريرٌ أجراه اتحاد المعلمين الأمريكيين أن المعايير في (13) ولاية فقط من (49) ولاية محددة بشكل كاف لاستخدامها بفاعلية من قبل المعلمين دليلاً لممارسات التدريس أو مقاييسَ للمحاسبية في التدريس (Marzano, 2000). ومن الملاحظات التي أوردها ماسل (Massell, 1994) على الجهود الإصلاحية لحركة المعايير في فترة الثمانينيات ضعف التكامل بين السياسات التربوية المطبقة في المدارس؛ وهذا أدّى إلى معايير وأهداف متباينة، وقد أدّت دراسة هذه القضايا في نهاية التسعينيات إلى مداخل أكثر منهجية مبنية حول مجموعة من المعايير الأكاديمية (Karen K. Wixson et al., 2003).

ومن القضايا التي استحقّت اهتمامًا كبيرًا في النظام التعليمي الأمريكي المواءمةُ بين عناصر النظام المتضمنة المنهج، وأساليب التدريس، والتقويم، وتقويم المعلم، وتحديد مصادر التعلم ، وقد تبدو الحاجة للمواءمة مفهومة منطقياً، ولكنها أكثر صعوبة من ناحية التطبيق العملي (Gaddy, Dean, & Kendall, 2002). ففي دراسة عن رؤى المعلمين حول تطبيق التعليم القائم على المعايير لم يتمكن المعلمون من ترجمة المقصود بذلك إلى ممارسة عملية أو تطبيقه خارج الموقف الصفي، وتوضّح البحوث أن دعم ومساندة المعلم غير كافية وتحتاج إلى تحسين، في حين أن نظام دعم التدريس يحتاج إلى مزيد من الاهتمام وتحديد مصادر المعرفة، من ذلك: المنهج، وأساليب التدريس، والتنمية المهنية، وعمليات التدخل في حالات الطلاب المعرضين للخطر(Resnick & Zurawsky, 2005a).

ومن حيث المواءمة –أيضًا– يرتبط التقويم في نظام التعليم القائم على المعايير ارتباطاً وثيقاً بالتعلم والتعليم اللذين يحدثان في الفصل، ويرى باينس وستانلي (Baines and Stanley, 2006, p120) أن «الميزة العظيمة في وجود منهج ثابت ومُحكم ومتوائم مع الامتحان هي إمكان تخطيط تحسن الطالب في فترات زمنية محددة» وأنه يضمن هذا التقدم بشكل افتراضي، وذلك يعود إلى أن ما يُدرَّس هو ما يجري الاختبار فيه؛ إذ إن المدخل الانعكاسي Mirroring Approach يؤكد أن المعلمين يخططون ويقدمون دروسهم آخذين في اعتبارهم مدى ومجال الامتحان. ويتحمّس المناصرون لمنهج التعليم القائم على المعايير لهذه الفكرة في السياق الذي ترتفع فيه سمعة المدرسة اعتماداً على نجاح التلاميذ، وقياس مستوى جودة أدائهم في الامتحانات، ومع كل ذلك فإن استخدام منهج ثابت ليس أمراً خالياً من المشكلات، فقد يَفترض شخصٌ مّا بأن المعرفة ثابتة، أي: أن ما هو ضروري أن تعرفه الآن سيكون ضروريًّا أن تعرفه بعد ثلاثين سنة» (Baines and Stanley, 2006, p120) وبالإضافة إلى ذلك فالطريقة المنظمة والمرتبة التي تقدَّم فيها المعرفةُ في المنهج تنحرف عن فكرة التعلم الفعلي، فهي لا تقدم مجالاً واسعاً للمحاولة والخطأ، كما هو الحال في كثير من المناقشات والآراء المتباينة حول المعايير، وهناك خوف –أيضًا– من كبح الابتكار (Baines and Stanley, 2006).

إن دعم المعلمين ومصادر التعلم والتدريس هي قضية ذات سيادة في أي سياق تعليمي وتعلمي، كما هو الحال في سياق إصلاح التعليم القائم على المعايير في الولايات المتحدة الأمريكية، في حين أن منطق وضع معايير لتعلم الطلاب والتوصل إلى إجماع حول المعايير وربط المعايير ببرامج التقويم ووجود نظام محاسبة بتبعات فعلية تبدو يسيرة (Loeb, Knapp, & Elfers, 2008) حيث إن التداعيات الفعلية ولا سيّما على المعلمين خطيرة وأساسية لنجاح الإصلاح القائم على المعايير (Rowan, 1996). فقد قام لويب وآخرون (Loeb et al, 2008) بدراسة في ولاية واشنطن في محاولة لتأكيد الروابط بين الإصلاح والممارسة التعليمية. ووجدت الدراسة أن المعلمين يستجيبون فعلياً إلى الإصلاح على مستوى الولاية كما هو متوقع (اعتمادًا على النظرية التي تقول: إن المعلمين سينتبهون إلى الإصلاح، وسيحاولون تلبية مطالب السياسة، وسيعدّلون أساليب تدريسهم بشكل مناسب). كما تبين أن المعلمين في الدراسة قد بذلوا جهوداً لضمان أنهم يألفون الإصلاح على مستوى الولاية، وكانت قياداتهم تدعم مطالبهم الناجمة عن الإصلاح، وتبيّن أن المعلمين قاموا –أيضًا– بتعديل ممارساتهم التعليمية لمواءمتها مع المعايير، والتأكد من تطبيق التقويم الذي خطط له وفقاً للمعايير، وكان يُنظر لذلك لأخذ نتائج التقويم بجدّية، لتأكيد أن التدريس ينسجم مع التقويم.

من جهة أخرى أظهرت الدراسة نفسها أنّ الإصلاحات لم تُثر المعلمين بشكلٍ كافٍ، أو تساعدهم على خدمة جميع الطلاب بدرجة متساوية. وقد رفع المعلمون تقريرًا بأنهم حين كانت فصولهم تظهر تباينات بين الطلاب شعروا بأن ليس كل الطلاب قادرين على بلوغ المعايير المطلوبة، ممّن هم في المستويات الدراسية نفسها. وشاركت نسبة صغيرة من المعلّمين في ممارسات التعليم الموجّهة لتلبية التنوّع في المجتمع الطلابي وربط ذلك باستعداد المعلمين لخدمة هذه المجموعة من الطلاب وتوفير الفرص لهم لتعلّم العمل بكفاءة مع المَجموعات المتنوعة من التلاميذ. وعمومًا، تشير النتائج إلى الحاجة إلى مزيد من الدعم الفعّال لتعليم مجموعات متنوّعة من الطلاب.

وفي حين شعر جميع المعلمين أن المعايير أصبحت جزءًا من الوصف الوظيفي لهم، إلا أنها لا تناسب بعضهم، وما زالوا يشعرون أن الدعم قليل جدا وأن متطلبات التعلم الخاصة بمجموعات الطلاب الأكثر تنوعا لم تقدِّم لهم الخدمة الجيدة.

ومن القضايا التي ارتبطت بالتنوّع الطلابي -أيضًا- فكرةُ النجاح الذي يقاس بأداء التلاميذ، وهو أمرٌ فيه تحدٍّ من حيث الإدارة وتقديم الخدمة لذوي مستويات القدرة المتباينة في الصف العادي، مثلما رأينا في دراسة (لويب) المذكورة سابقاً، فإن من بين أعظم التحديات لتطبيق التعليم القائم على المعايير في الولايات المتحدة إعطاءَ اهتمام متساوٍ في الفصل الدراسي لطلاب الفئة العليا وطلاب الفئة الدنيا في مجتمع الحجرة الصفية الواحدة، حيث إن التركيز ينصب بكثرة على الطلاب القادرين على الأداء، وذلك يُعطي المدرسة سمعة جيدة. وفي حين لا تؤثر تداعيات هذا المدخل كثيراً على الطلاب الأكثر موهبة أو مقدرة، إلا أن التأثير يكون على مجموعة الطلاب الأقل قدرة وذوي صعوبات التعلم وبطيئي التعلم، أي: مَن هم على الطرف الآخر للمقياس (الأكاديمي)، وهم الأكثر عرضة للخطر.

«ولأن هؤلاء الأطفال ربما يتعرضون لظروف جسمية أو وجدانية صعبة تعوق أداءهم في الامتحانات، فالمعلّم الذي يرغب في زيادة درجات الاختبار ربما يخدمه في ذلك وبشكل أفضل قضاءُ وقت أطول مع الأطفال الآخرين» (Baines & Stanley, 2006, p 121).

وأظهر التقرير النهائي للحوار الوطني في أمريكا حول حركة المعايير التي استمرت أربع سنوات من عام 2001-2004 (Lefkowits & Arens, 2004) عن تطور واضح في مدى رؤية الناس لحركة المعايير، ففي عام 2001م كان المشاركون يتساءلون عن علاقة المعايير بمجتمعاتهم المحلية وعن الآثار الضارّة المدمرة على الطلاب ومدارسهم من الاختبارات عالية المخاطر، وفي عام 2002 م وما تبع قانون (No Child Left Behind) بدأ المشاركون يقبلون بالمعايير والمحاسبية جزءًا أساسيًّا من النظرة الشاملة للتعليم العام، وإضافة إلى ذلك دعموا الفكرة الأساسية للحركة ، وهي تحديد ما ينبغي للطلاب تعلمه والقدرة على أدائه، وقياس أدائهم وإصدار تقارير للعموم عن نتائجهم، لكن تساءلوا عن تفاصيل التطبيق مثل جودة أدوات التقويم المستخدمة، والمصادر المتاحة لمساعدة الطلاب على تحقيق المعايير، ومَن يكون مسؤولاً في حال لم يكن أداؤهم بالشكل المطلوب. وخلال عامي 2003 و2004م أظهر المشاركون معرفة وفهمًا أكبر لحركة المعايير ، وبخاصة بعد تطبيقها عن طريق (No Child Left Behind) وكانت المناقشات على مستوى أعمق من ذي قبل وأكثرَ تركيزًا على كيفية تحسين الإنجاز ، لا سيّما في ضوء التباين الكبير بين اهتمامات الطلاب وقدراتهم، وأظهر المشاركون تفهمًا متزايدًا لضخامة المهمة، وسارعوا إلى رفض حلول يسيرة لمشكلة التحصيل المنخفض للطلاب، ويبدو أن هناك قبولاً واسعًا لأهداف (No Child Left Behind)، ولكن الشكوك تتزايد حول فوائد وفعالية طريقة المساءلة المتبعة حاليًا.

وفي الواقع فإن الولايات لديها الإمكانات لوضع معايير أقلَّ لكل شخص، ويبدو أنه كلما انخفضت المعايير التي تضعها الولايات المنفردة عند التطبيق سهل على المدارس تحقيقُ الأهداف وإظهارُ أنها تحرز تقدمًا، فعلى سبيل المثال؛ تبيّن أن بنسلفانيا خفّضت عن قصدٍ معايير الكفاءة بعد فشل كثيرٍ من المدارس في تخطي عتبة الحدّ الأدنى،

ويعتقد المراقبون أن القانون الحالي يوجد (سباقًا نحو التراجع) وإضاعةَ سنوات من جهود النهوض التدريجي في مستوى التوقعات والتحصيل (Ryan, 2004). وبوضع الولايات المختلفة للمعايير في نموذج معين، نوه ماكلوسكي (McCluskey, 2010, p6) أن «آثار هذه الإصلاحات كانت غير منتظمة في أفضل حالاتها، وبينما وضعت الولايات في الأساس معايير مختلفة اختلافاً واسعاً – لكنها منخفضة عمومًا في الجودة» ويظهر دليلٌ على انخفاض المعايير في إحدى تقارير دي ميلو وآخرين (De Mello, Blankenship, & McLaughlin, 2009) حيث حسب الارتباط بين درجات الاختبار ومستويات الأداء في التقويم الوطني للتقدم التربوي (وهو عبارة عن مجموعة من الاختبارات المركزية تستخدم لتقويم الطلاب الأمريكيين في مواد عديدة)، وبالنظر إلى الصف الرابع والصف الثامن في مادتي الرياضيات والقراءة وجد أن ولاية واحدة من (48) ولاية شاركت في التقويم كان مستوى الكفاءة في الرياضيات في الصف الرابع مساويًا لمستوى التقويم الوطني للتقدم التربوي، وولايتين من (47) ولاية في الصف الثامن. وأمّا القراءة فلم تصل أيّ ولاية (من 48) إلى مستوى التقويم الوطني للتقدم التربوي في الصف الرابع، ولا في الصف الثامن. ويُعدّ المستوى الأساسي للتقويم الوطني للتقدم التربوي نقطة مرجعية لكثير من الولايات.

إن أثر تحديد مستوى جودة متدنية هو أن ذوي الأداء المتدني يحصلون على تصنيف (كفاءة)، وبدلاً من دفع المعايير والأداء إلى مستوى أعلى، فإن تلك الجهود تعمل بشكل عكسيّ. وهذا الواقع –مع أمور أخرى– أدّى إلى وجود مجموعات من المناصرين للمعايير الوطنية الذين يستندون في حواراتهم ومناقشاتهم إلى حقيقة أن الولايات المتحدة الأمريكية في التقويمات الدولية تفوّقت عليها الدول التي تقوم نظم التعليم فيها على المعايير الوطنية (McCluskey, 2010). وقدّم أنصار المعايير الوطنية مقترح وضع معايير موحدة على مستوى الدولة وليس الولايات، وذلك للتغلّب على مشكلة خفض مستوى المعايير الذي تطبقه بعض الولايات لمعالجة ضعف أداء الطلبة.

وقد بدأت مبادرة المعايير الأساسية المشتركة في إبريل 2009م، وقربَ نهاية العام كانت (51) ولاية ومقاطعة قد وافقت على (دعم تطوير) معايير الرياضيات واللغة إنجليزية ذات مقاييس مُحكمة ودولية (McCluskey, 2010 ,p2). وعلى أيّ حال فهذا لا يلزمهم بتبنيها فعليًّا، ولكن إذا اختاروا تبنّيها، يجب على الولاية أن توافق على استخدام (85) في المائة من المعايير على أنها معاييرها الخاصة.

2.2.9 فنلندا

بداية التطبيق

منذ بداية الألفية الجديدة، أصبحت فنلندا مرشدة في مجال تطوير التعليم المبني على المعايير حسب إشارة دارلنج– هاموند (Darling-Hammond, 2000)، حيث يتبنى نظامها التعليمي منهجًا وطنيًّا قائمًا على معايير وطنية تحدد الأهداف والمحتويات الأساسية للمناهج المتنوعة والمباحث الدراسية وتوابعها في مرحلة التعليم الأساسي لطلاب التعليم الإلزامي وأنواع التعليم الأخرى كما أشير إليها في قانون التعليم الأساسي. وأصبح المنهج الوطني في فنلندا الذي صدر عام 2004م يتميز بقلة التفاصيل والتوصيف الملزم للمعلمين والطلاب خلال العقدين الماضيين.

بناءً المعايير

تبنت فنلندا (منهج التفكير thinking curriculum) لكل طلابها الذي تحول من النظام المركزي إلى النظام المحلي، حيث يصمم المعلمون المنهج بناءً على معايير وطنية سهلة (Darling-Hammond, 2000). وتقدم المعايير الخطوط العريضة للمعلمين من أجل بناءً منهج أكثر تفصيلاً وتحديد نواتج تعلم متوقعة وأساليب للتقويم Finnish National Board of Education (FNBE).

المواءمة بين المعايير والممارسات التعليمية

ترتكز عملية تعلم الطلاب بشكل كبير على طريقة الاستقصاء، حيث يعمل الطلاب على مهامهم وأهدافهم (بعد الاتفاق مع معلميهم)، ومن حيث التصميم ينصب الاهتمام والتركيز على بناءً ثقة التلاميذ لتحمل المسؤولية الشخصية عن تعلمهم، ويستخدم الاختبار الخارجي في فنلندا على أساس تجريبي، وهو مصمَّم لتقديم معلومات عن وظيفة النظام جميعًا، ولا تستخدم فنلندا الاختبارات المعيارية الخارجية في تصنيف المدارس أو الطلاب، وإنما تكون التغذية الراجعة بشكل وصفي، مع التركيز على وصف مدى تقدم عملية التعلم وجوانب النمو (Darling-Hammond, 2000).

وتضمن تطوير الممارسات التعليمية كذلك بناءً قدرات المعلمين والمدارس عمومًا بشكل مكثف، حيث يعدّ التدريب إلزاميًا من أجل نجاح عملية تطبيق المنهج؛ لأن المعلمين يُعطون الحرية لاختيار مقرراتهم الدراسية وموادهم التعليمية الأخرى مع ملاحظة أن لديهم المرونة في تقرير ماذا يدرسّون؟ وكيف؟ وفيما يتعلق بالتقويم، يتحمل المعلمون المسؤولية الكاملة لبناءً نظام مستمر لتقويم تقدم الطلاب وتحسن أدائهم، في حين أن المنهج يقدم بعض المعايير العامة من أجل تقويم الطلاب.

فقد أصبح الاستثمار في عملية إعداد المعلمين عملية ضخمة، ويجري التأكيد على الطلاب المتدربين ليكونوا معلمين – على تدريس مجموعات متباينة قبل مزاولة التعليم، كما يجري تدريبهم لتعريفهم بمدى احتياجهم إلى مجموعة واسعة من طرق التدريس وأهمية معرفة تطبيقها ونواتج استخدام كل طريقة أو مجموعة من الطرق.

إن تخريج معلم يتميز بكفاءة عالية جعل فنلندا تشعر بالارتياح لمنح المعلم الفنلندي والمدرسة عمومًا الاستقلال لتنظيم عملهم في ضوء نطاق المنهج الوطني المحوري، وهذا ما يستفيد منه المعلمون الأكفاء إلى أقصى حد (Valijarvi, 2005). ويمكن ملاحظة مدى تقدم وتطور الاهتمام بالمعلمين إذا رجعنا إلى ما يقرب من عقد من الزمان قبل أن يتوصل فاليجاري في (Valijarvi, 2005) إلى النتائج السابقة.

ومن المهم ملاحظة أن بناءً قدرات المعلمين في فنلندا تُعد موضوعًا محوريًّا؛ إذ إن معظم المعلمين في الدولة يحملون درجة (الماجستير) في موضوع التخصص والتربية، وأنهم مُعدون ومؤهلون جيدًا للتدريس وتلبية احتياجات الطلاب المختلفين ، كما أعد المجتمع الفنلندي ويسر ممارسة مفهوم التعليم القائم على المعايير فعلياً حيث يلبي النظام احتياجات جميع الطلاب (Laukkanen, 2008).

مستوى التطبيق

وإذا كان نجاح فنلندا يقاس بأداء طلابها في الاختبارات الدولية فإنّ من بين العناصر الأساسية لذلك استثمار الدولة الكبير في إعداد المعلمين وتطويرهم المهني، ويعد النموذج الفنلندي لنظام التعليم الآن بمثابة نظام تعليمي حديث مموّل شعبياً ومتاح للجميع بشكل متساوٍ وذي جودة عالية ومشاركة واسعة، وكل هذا بتكلفة معقولة (Sahlberg, 2009). ويبدو أن التركيز على مطبقي ومقدّمي المنهج قد أثمر بشكل جيد، وطبّق نظام التعليم بطريقة تضمن عدالة التمويل والإعداد المكثف لكل المعلمين (Darling-Hammond, 2000).

أثر التطبيق ومعوقاته

وفقاً لتصنيف منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية أظهرت نتائج برامج التقويم الدولية للطلاب في مادة الرياضيات والعلوم والقراءة (PISA) أن دولة فنلندا حققت مستوى أعلى من متوسط منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية خلال عام 2011م، واحتلت المرتبة الثالثة في القراءة والسادسة في الرياضيات والثانية في العلوم (OECD, 2011).

وبمقتضى هذه النتيجة والنتائج المشابهة على مدار السنوات القليلة الماضية والنتائج الأخرى الإيجابية، مثل التباين البسيط في تحصيل الطلاب الفنلنديين وأداء المدارس الفنلندية بالمقارنة بدول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية.

وبشكل أساسي، فإن ثقافة المدرسة الفنلندية مسؤولة -أيضًا- عن تحقيق النجاح، إذ إن عملية التدريس والمدخل التعليمي في المدارس الفنلندية قد بُنيت بشكل يتناسب مع مجموعات الطلاب غير المتجانسين (Vali-jarvi، 2005) ، لهذا يتحلى المعلم بالمرونة، ويعمل بالمتاح من الموارد المحلية ومع المجتمع جاعلاً الطالب محور عملية التعلم، كما يُعدّ الإرشاد والتوجيه والتعليم وفقاً للخطط العلاجية جزءًا من عملية التعلم؛ ونتيجة لهذه الاحتياجات وإدراك أن المعلمين يجب أن يقدموا أفضل ما لديهم بوصفهم محترفين في التعليم.

3.2.9 بريطانيـــا

بداية التطبيق

وفقًا لقانون التعليم لعام 1996 الجزء (353ب)، تُحدِّد البرامج الدراسية التي عرفّها ما يجب تعليمه للتلاميذ في كل مادة دراسية وفي كل مرحلة أساسية، وتقدم الأسس لتخطيط مشروعات العمل، وتبين الأهداف المحققة المستويات المتوقعة لأداء التلاميذ، كما تنظم المدارس منهجها المدرسي ليتضمن البرامج الدراسية. ويعمل المنهج الوطني في المملكة المتحدة موجهًا لدراسة المواضيع الأساسية التي تعطي الوالدين والمعلمين الثقة بأن الطلاب يكتسبون المعرفة الضرورية في كل مستوى دراسي لإحداث التقدم والتحسن المناسبين (National Curriculum, 2011).

بناءُ المعايير

يهدف المنهج الوطني البريطاني القائم على المعايير إلى تقديم سياق عام للمدارس تعمل ضمنه لتحقيق هدفين أساسيين: الأول : يجب أن يهدف منهج المدرسة إلى تزويد جميع الطلاب بفرصٍ للتعلم والإنجاز، والثاني:

يجب أن يهدف منهج المدرسة إلى تعزيز النموّ الروحي والأخلاقي والاجتماعي والثقافي للطلاب وإعدادهم جميعًا لانتهاز الفرص وتحمل المسؤوليات وممارسة الخبرات الحياتية، ويطبَّق المنهج الوطني على الطلاب في سن التعليم الإلزامي في جميع المدارس على اختلاف أنواعها ومصادر تمويلها، و تنظم على أساس أربع مراحل أساسية.

المرحلة الأساسية الأولى: من عمر 5–7 (1–2 صفوف).

المرحلة الأساسية الثانية: من عمر 7–11 (3–6 صفوف).

المرحلة الأساسية الثالثة: من عمر 11–14 (7–9 صفوف).

المرحلة الأساسية الرابعة: من عمر 14–16 (10–11 صفوف).

في المراحل الأساسية الأولى والثانية يجب تدريس جميع المواد الدراسية الملزمة بالقانون لكل التلاميذ ويتضمن ذلك: الفن والتصميم، التصميم والتقنية، اللغة الإنجليزية، الجغرافيا، التاريخ، تقنية الاتصالات والمعلومات، الرياضيات، الموسيقى، التربية الرياضية، والعلوم. بينما في المرحلة الأساسية الثالثة فإن الموضوعات الملزمة بالقانون والتي يجب أن يدرسها جميع الطلاب هي: الفن والتصميم، المواطنة، التصميم والتقنية، اللغة الإنجليزية، التاريخ، تقنية الاتصالات والمعلومات، الرياضيات، واللغات الأجنبية الحديثة، والموسيقى، والتربية الرياضية، والعلوم. بينما في المرحلة الأساسية الرابعة فإن الموضوعات الملزمة بالقانون والتي يدرسها جميع الطلاب، هي: المواطنة، واللغة الإنجليزية، وتقنية الاتصالات والمعلومات، والرياضيات، والتربية الرياضية، والعلوم. وتعدّ عملية تعليم المهن، والتربية الجنسية، وتعلّم العمل، والتربية الدينية ملزمةً بالقانون في كلٍّ من المرحلتين الثالثة والرابعة. وهناك برامج غير ملزَمة قانونياً بتدريس التربية الدينية تمشياً مع إطار العمل الخاص بالتربية الدينية، والسلامة الشخصية التي تتضمن المتطلبات للجنس وبناءً العلاقات والتعامل مع المخدرات والوفرة الاقتصادية والقدرة المالية التي تشتمل على متطلبات تعليم المهن.

موائمة المعايير مع الممارسات التعليمية

ونتيجة للتطورات المتلاحقة التي يخضع لها المنهج الوطني البريطاني أصبح يغطي موضوعات أشمل، ويصف نواتج تعلم أكثر، إلا أنه يتطلب وقتًا أطول من الوقت المحدد أساسًا؛ لذا تتجه الحكومة حاليًّا لتقليل محتوى المنهج الوطني، بحيث يعكس طبيعة المعرفة الضرورية التي يجب أن يتعلمها كل الأطفال، وألاّ تستغرق جلَّ وقت التدريس الكامل في المدارس، ويعتقد الآن أن المدارس يجب أن تتمتع بحرية أكبر من أجل بناءً برامجها التدريسية الخاصة بتعليم مواد معينة خارج المنهج الوطني، وتطوير مداخل وأساليب للتدريسها وتعلمها. وقد تم تطوير منهج وطني جديد من أجل رفع المعايير لكل الطلاب، حيث أعلن وزير الدولة لشئون التربية والتعليم في 20 يناير لعام 2011م مراجعة المنهج الوطني في إنجلترا لدراسة المحتوى وبناءً المنهج الوطني في كلٍّ من المستويين الابتدائي والثانوي.

مستوى التطبيق

يتمثل غرض المنهج الوطني في وضع المعايير المتعلقة بالمحتوى الذي ُيدرس عبر المدارس، ويمكنها من إجراء عملية التقويم التي بناءً عليها تأخذ المدرسة موقعها في قائمة تصنيف المدارس، حيث تعرض تفاصيل إحصائيات

التقويم لكل مدرسة، ويمكن أن يستخدم الآباء قائمة التصنيف هذه في اتخاذ قرارات تتعلق بمدارس أطفالهم، بناءً على فاعليتها المقيسة في تعليم المنهج الوطني، ويقصد من ذلك تشجيع سوق المنافسة الحرة.

يسعى المنهج الوطني إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- إيجاد مستويات عالية ومُحكمة البناءً لما يجري تعليمه في المدارس.
- التأكد من أن جميع الأطفال لديهم الفرصة لاكتساب المعارف الضرورية في المباحث الدراسية الأساسية.
- إعطاء المعلمين الحرية في استخدام احترافهم وخبرتهم لمساعدة كل الأطفال للوصول إلى سقف قدراتهم.

وتقوم إدارة التربية بعملية مراجعة دوريّة للتأكد من أن المنهج الوطني قادر على تحقيق أهدافه الأساسية، وهي كالآتي: إعداد ما يجب أن يتعلمه جميع الأطفال والتركيز على المعارف الضرورية في الموضوعات الأساسية، بحيث تكون مُحكمة البناءً وذات معايير عالية. وتقصد إدارة التربية من عمليات الإصلاح منح المدارس مزيداً من التحكم في منهج المدرسة الشامل، حيث يُمنح المعلمون حريةً أكثر بشأن استخدام خبرتهم واحترافهم في دعم عملية تعلّم كل طفل وتطوّره.

أثر المعايير وصعوبات التطبيق

من أهم الممارسات التي تغيرت وتطوّرت مع تبنّي وتطبيق نموذج التعليم القائم على المعايير في بريطانيا هو تطبيق عمليات التقويم بناءً على المعايير في ثلاث مراحل عمرية: عمر سبع سنوات (الصف الثاني في نهاية المرحلة الأساسية الأولى)، وعمر إحدى عشرة سنة (الصف السادس، نهاية المرحلة الأساسية الثانية) وعمر أربع عشرة سنة (الصف التاسع، نهاية المرحلة الأساسية الثالثة)، ويُقوّم المعلم بعض جوانب الموضوع ، في حين تتطلب الجوانب الأخرى إعداد ورقة الامتحان، ويُعتد بالنتائج عندما يُصنف أداء المدرسة وأداء سلطة التعليم المحلية في قائمة تصنيف المدارس، مع أن النتائج لا تقود إلى المؤهلات الرسمية للمرشحين الذين حققوها. تُجرى الاختبارات الوطنية في نظام المدرسة البريطانية وتشترك الدولة في استخدام بيانات الأداء التي تهيمن على نظام التعليم الإنجليزي، وتلبي الاختبارات أهدافًا على المستوى الوطني والمحلي والمدرسي والفردي، وتُنشر النتائج فيما يعرف للعموم بقائمة تصنيف المدارس (Ball, 2003). ويجري تفحّص نتائج المدرسة وفقًا للمعايير الوطنية والتوقعات، وتصبح المدارس التي تفشل في تحقيق منظومة الأهداف الحكومية المحددة مدارس أهلية، وتعطى ملاحظةً بضرورة التحسّن، أو تصنَّف بدرجة خاصة، تؤدي إلى الإغلاق في حال واصلَت الفشل في تحقيق التحسّن.

ومن الآثار السلبية لقائمة تصنيف المدارس وضع التلاميذ تحت ضغوط من أجل الحصول على درجات عالية؛ والرفع من مستوى تصنيف المدرسة؛ لذلك تتّجه ميولُهم للمواد السهلَة بغرض الحصول على درجات جيدة، مثل الفن والدراما والتاريخ، ويتجنّبون المواد الصعبة التي تنخفض بها نتائجهم، مثل مادة الرياضيات والكيمياء والفيزياء.

4.2.9 أســتراليــا

بداية التطبيق

نظـرًا لكون التعليم في أسـتراليا يتم على مسـتوى الولايات، ولكون تجربة تطبيـق التعليم القائم على المعايير كانت ناجحة على مسـتوى الولايات، فقد تبنته أسـتراليا على المسـتوى الوطني، حيث تبنى مجلس الدولة ووزراء التعليم في المناطق في ديسمبر 2008م البيان الصادر في مدينة ملبورن المتعلق بالأهداف التعليمية للنشء الأسترالي الـذي قدمَ دليلاً لتطوير المنهج الأسـترالي، حيث ركز البيان على أهمية المعرفـة والفَهم ومهارات مجالات التعلم والقدرات العامة والأولويات المشـتركة بين المناهج الدراسـية، وأسسـت في العام نفسـه سـلطة المناهج الدراسية والتقييم، وهي سـلطة مستقلة مسؤولة عن تطوير المنهج الوطني وبرنامج التقويم الوطني وبرنامج جمع البيانات الوطنية وإعلانها، وسـوف تحد عند تطبيق المنهج الوطني الأسـترالي من الاختلاف بين الولايات، ويعتبر توجهًا لبناءً معايير وطنية مشتركة.

وحيث إن مسؤولية النظام التعليمي الأسترالي تقع على الولايات والمناطق، فإن لكل منها معاييرها الخاصة التي قد تختلف أو تتشـابه مع المعايير المطبقة في الولايات الأخرى. فجميع المدارس الكاثوليكية والحكومية الأسـترالية تتبع منهجًا فرديًّا خاصًّـا بالولايات أو المناطق، مثلاً: قد تجد معايير منهج للمنطقة الشـمالية، وأخرى للمنطقة الجنوبية، ومنهج جزيرة تسمانيا، ومعايير التعلم الأساسية الخاصة بفكتوريا.

بناءُ المعايير

يوضـح المنهج الدراسي الأسـترالي مكان مجال التعلم في المنهج المدرسي وهدفه، ويحدد عمليات التعلم الرئيسة التي يسـتطيع الطلاب إظهارها نتيجةً للتعلم من المنهج، وتقدم نظرة شـاملة عن كيفية تنظيم المنهج الدراسـي في مجال التعلم من مرحلة التأسـيس إلى السـنة العاشـرة وتحديد ما يتوقع من المعلمين تدريسـه، مع تفصيلات توضح وصـف المحتوى، كما يحدد المنهج الدراسـي معايير الأداء التي تصف جودة التعلم العادي المتوقع من الطلاب، والتي يصـحبها نماذج من العمل توضـح معايير الأداء التي تفسـر عمل الطلاب، ويُعيِّن المنهج الدراسي –أيضًا– القدرات العامة التي تصـف مجموعة من المهارات والسـلوكات والسـمات التي تُنفذ عبر المحتوى القائم على المادة الدراسية، ويوضح –أيضًا– الأولويات المشتركة بين المناهج التي تؤكد على أن المنهج الدراسي الأسترالي ذو صلة بحياة الطلاب.

ويُقر المنهج الأسـترالي بطرق التغيير التي سـيتلقى بها النشء تعليمهم، والتحديات التي تواجه تشكيل عملية تعلمهـم في المسـتقبل، ويحدد ما سـيجري تعليمـه للنشء وجودة التعلم المتوقعة مع اسـتمرار التحسـن من خلال التعليم، ويهدف إلى إمداد كل النشء الأسـترالي بالمهارات الضـرورية، والمعارف والقدرات للنجاح والتنافس في عالم يتميز بالعولمة والمعلومات التي تملأ أماكن العمل في القرن الحالي (Melbourne Declaration on Educational Goals for Young Australians, 2008, as sourced from ACARA website, October 1, 2010).

كمـا أن المنهـج الأسـترالي المبني على المعايـير يُقر بتنوع احتياجـات واهتمامات الطلاب، وسـتعمل المدارس والمعلمون على رسم الخطط بطرق لتلبية تلك الاحتياجات والاهتمامات، ويتضمن المنهج الدراسي الوطني محتوى مثـل المعـارف والمهـارات والفهم التي يُتوقع مـن الطلاب تعلُّمهـا؛ إذ إن معايير المحتوى تبين جوانـب التعلم التي

يستطيع أن يظهرها الطلاب في نهاية كل عام، فيما تقدم تقارير التقويم للطلبة معلومات تصف جودة تحصيلهم (Watt, 2009). ولقد واصل المنهج الدراسي الأسترالي التطور في كل مجالات وموضوعات التعلم الموضحة في بيان ملبورن الصادر في مارس 2010م: بداية من اللغة الإنجليزية والرياضيات والعلوم والتاريخ، وتبعتها مواد الجغرافيا واللغات والفنون والاقتصاد والتجارة وعلم التربية المدنية والمواطنة والتربية البدنية والصحية وتقنية الاتصالات والمعلومات والتصميم الفني والتقني (ACARA, 2011).

مستوى التطبيق

من أهم الممارسات التعليمية التي صاحبت تطبيق التعليم القائم على المعايير في أستراليا بالإضافة إلى تطبيق المعايير التي تراعي التنوّع واختلافات القدرات هو ممارسات التقويم. ففيما يخص تقويم أداء الطالب يُستخدم البرنامج الوطني للتقويم، حيث إنه مقياس تستطيع الحكومة والسلطات التعليمية والمدارس من خلاله تحديد ما إذا كان النشء الأسترالي يحقق نواتج التعلم المهمة أم لا. وتمشياً مع بيان ملبورن المتعلق بالأهداف التعليمية للنشء الأسترالي الذي يُقرّ بأن تقويم تقدم تعلم الطلاب سيكون صارماً وشاملاً، ويجب أن يعكس المنهج ويفيد في الاتساق بين أحكام المعلمين المهنية والاختبارات بما في ذلك الاختبار الوطني. وأجري أول اختبار من البرنامج الوطني للتقويم (NAPLAN) – القراءة والحساب في عام 2008م. وتضمن اختبارات مقرة وموافقًا عليها، وقد طبقها المجلس الوزاري للتعليم وتنمية الطفولة المبكرة وشؤون الشباب، وسوف تتولى سلطة المناهج الدراسية والتقويم في أستراليا إدارة التطوير، ومراقبة تقديم اختبارات برنامج التقويم الوطني- للقراءة والحساب من عام 2010م.

أثر المعايير وصعوبات التطبيق

إن التحديات التعليمية الحقيقية عند تطبيق المنهج الجديد المعتمد على المعايير التي ظهرت في التطبيق هي بناءً القدرة في كل معلم، والحاجة إلى وضع معايير واضحة للتعبير عمّا يجب أن يعرفه المعلمون ويصبحوا قادرين على عمله؛ لكي يوظفوا المنهج، وقد ظهرت تحفظات من أن تطبيق المنهج الدراسي الوطني لا يرى الأدوار التي تؤديها السلطات القائمة على إعداد المعلم، وفي هذا السياق يؤكد أنجفارسون (Ingvarson, 2010) أن أدوارًا تكميلية يحتاج إلى تطويرها بين سلطة المناهج الدراسية والتقويم في أستراليا والمعهد الأسترالي للتعليم والإدارة المدرسية، و يعتمد نجاح كل منهما على الآخر. ويتركز الاهتمام بشكل أساسي على الحاجة إلى المزيد من الطرق الموحدة للمنهج المعروض واعتماد التدريب المهني للمعلم وما يخص بناءً القدرة جزءًا أساسيًّا مهمًّا من إصلاح المنهج، ويرتبط بتدريب المعلمين.

وأشار أنجفارسون (Ingvarson, 2010) إلى أن ما يعتقد بأنه معيار رئيس يحتاج إلى التطبيق من المعلمين المبتدئين، وينصب الاهتمام بشكلٍ عام على ما إذا كان المعلمون قادرين على ذلك أم لا، وعلى ما إذا كانت المعايير شديدة العمومية لا تقدم دليلاً فعالاً لمدربي المعلمين لضمان أن المعلمين المتخرجين يحققون مستوى الأداء المحدد في الوثيقة المركزية.

وفي دولة بحجم أستراليا فيها تنوع سكاني كبير تبرز قضية أخرى في بدء تطبيق منهج دراسي وطني تتعلق

بإمكان وصـول الجميع إلى المنهج وكل متطلباته المهنية و(اللوجسـتية) ، ووجد هالسـي وآخرون (Halsey, Drum-mond, & Van Breda, 2010) في دراسـة أجروها أن مديـري المدارس الريفية والإقليمية والبعيدة يطلبون معلومات أكثر عن المنهج الدراسي الأسترالي، وفي حين يشير ذلك إلى الاهتمام من جانب المدرسة، فإنه يلقي الضوء -أيضًا- على قلة الجهود المبذولة لضـمان الفهم، ثم قبولِ المنهج الوطني. وتوحي الدراسـة بأن هناك شعورًا قويًّا بالحاجة إلى زيادة الاستشـارة حول تطبيق المنهج الدراسي الأسـترالي، فالمعلومات غير الكافية وضعف تدفق البيانات يثير الإحساس بصعوبة بدء تطبيق المنهج الدراسي، والتقليل من أهمية وحيوية الحصول على منهج دراسي وطني.

وجدت الدراسـة نفسـها أن مديري المدارس الريفية والإقليميـة والنائية يطلبون توفير مصـادر تعلم كافية لتقديم المنهج الأسـترالي بنجاح، وتحديداً التمويل المناسـب، والأشـخاص والخبراء في قضـايا المنهج الدراسـي والوقت الكافي للمعلم لأداء مهامه، وهذا المطلب نادت به بعض الولايات، فعلى سبيل المثال؛ أجلت مدينة نيوساوث ويلز خطط المنهج الجديد إلى عام 2013، وأجلت بدء تطبيقه في المدارس إلى عام 2014 مع تأكيد حكومة ولاية نيو سـاوث ويلز ومجلس الدراسـات على طلب مزيد من الوقت والتمويل لإعداد المعلمين لتطبيق المنهج الجديد، وقد صـرح وزير التعليم في نيو سـاوث ويلز وقال في تصريحه الصـحفي: إننا حينما نقدم منهجًا جديدًا في نيوساوث ويلز فإننا نعطي المدارس عامًا للتخطيط الشـامل وعامًا آخر لتقديم المنهج إلى فصـولنا الدراسية، وهذا ينعكس علـى جودة التعليم الذي يتلقاه طلاب ولاية نيو سـاوث ويلز، ويحتـاج المعلمون والمدارس إلى تعرّف ما يطلب منهم بشكل دقيق في السنوات القليلة القادمة؛ لكي يفكروا مسبقًا ويستمروا في تقديم المستويات العالية من التعليم التي نستخدمها في نيو ساوث ويلز.

9.2.5 نيوزيلنـــدا

بداية التطبيق

منـذ عـام 1992م كانت نيوزيلندا تطبق منهجًا يركز على نواتج التعلـم، وهو منهج يحدد ما يحتاج الطلاب إلى معرفته وما يجب أن يقدروا على القيام به (TKI, 2011). وذكر يونجز (Youngs, 2008) أن مدارس نيوزيلندا شهدت خلال التسعينيات تحولاً شاملاً، بالانتقال من الطريقة القائمة على المخرجات إلى طريقة إطار العمل الذي يؤكد على أهداف تحصيل أوسع. وفي إطار عمل المنهج النيوزلندي في ذلك الوقت وضعت المهارات الأساسية إلى جانب مجالات التعلم الضرورية، حيث دمجت الموضوعات التي تشترك المدارس في تعليمها، وكل مجال من مجالات التعليم الأساسي طبق بشـكل منفصـل حسب جدول زمني امتدّ من عام 1993م حتى أواخر التسعينيات، حين شعرت حكومة نيوزيلندا بأن مراجعة المنهج كانت ضرورية بسبب التغيرات المحلية والعالمية (وزارة التربية والتعليم ، 1993م) .

بناءُ المعايير

سبق تطويرَ المناهج الجديدة وتطبيقَها إجراءُ العديد من الدراسات، من ذلك ما قام به ماكجي وآخرون (Mc-Gee et al, 2004)، بتفويض من وزارة نيوزيلندا للتربية والتعليم، وقد أشـارت دراسـته إلى أنه على الرغم من إن ادّعاء المعلمين فهم وثائق المنهج الوطني والثقة في اسـتخدامها، إلا أنهم يرون أن أهداف التحصـيل كانت عامة

جدًّا؛ ممّا اضـطرّهم إلى وضع خططهم الخاصة بالمناهج الدراسية المستقاة من الوثائق الوطنية لتوجيه البرامج وخطـط الدروس لطلابهم، واحتاج هذا المطلب معرفة كافية بالمحتوى لغرض ترجمة الوثائق الوطنية إلى خطط منهج قابلة للتطبيق، وقد اعتمدت هذه الجهود بشـكل أساسـي على مدى معرفة المعلمين بمحتوى المنهج؛ مما أثار تساؤلات حول مدى تأثير الاختلافات بين المعلمين في معرفة محتوى المنهج على تطبيق وثائق المنهج الوطني ومدى فائدة تلك الوثائق للمعلّمين ممّن ليس لديهم قاعدة معرفية سـليمة، وأشـارت الدراسة إلى أن المعلمين استعاضوا عـن هذا النقـص من خلال التعاون الكبير في التجهيز لخطط طويلة الأجل على مسـتوى المدرسـة أو المجموعات المهنية، وقد أظهرت هذه الدراسة أنها طريقة مركزية في تنفيذ المنهج.

مستوى التطبيق

أشـارت الدراسة السـابقة للباحث ماكجي وآخرون (McGee et al., 2004) إلى أن المعلمين يتعرّضون لضغوط في تنـاول كل شـيء في وثيقـة المنهج، وأظهـروا الاعتقاد بأن عليهم أن يغطوا كل شـيء؛ ولذلك واجهتهم مشـكلة عدم وجود وقت كافٍ للقيام بكل ما يجب عليهم القيام به، ومع ذلك أوضـحت الدراسـة أن سياسة الحكومة فقط حددت أن هناك سبعة مجالات للمنهج، لكن السياسة لم تحدد كيف يجب على المعلمين أن يتصرفوا في التخطيط والتدريس انطلاقًا من تلك المجالات السـبعة. وبناءً على سـجلات التقويم، تبين أنه بينما طوّرت معظم المدارس أنظمة جمع بيانات عن التحصـيل الدراسـي للطلاب، فإن البيانات اسـتخدمت فقط لأغراض التقارير، وليس واضحاً ما إذا كانت المعلومات التي جمعت استخدمت في تحسين التخطيط والتعليم أم لا.

وفي دراسة أخرى قام بها جونز وآخرون (Jones, Harlow, & Cowie, 2004) ركزت بصفة خاصة على تطبيق منهج تقنـي، وأوضـحت أن المعلمـين واجهوا صـعوبة في توفير الأجهزة المطلوبـة لتطبيق المنهج – بمعنى آخـر، توفير الموارد المطلوبة لضـمان أن المنهج يطبق بالشـكل المطلوب، ويرى المعلمون –أيضًـا– أن المنهج يشكل عبئًا من حيث الكمّ؛ ولذا فإن فهمه يشكل تحديًا كبيرًا، ومع ذلك فقد عبّر المعلمون عن رضاهم تجاه وثيقة المنهج التي كان واضحاً فيها السماح لهم بفهم وتخطيط المهام التي اضطروا إلى تنفيذها، وشعر كثير منهم أن وثيقة المنهج كانت صديقة للمستخدم.

وفي نهاية عام 2007م، بدأ الترويج لمنهج معدل سوف يُستخدم في مدارس نيوزيلندا، ويجري تطبيقه في الأول من فبراير 2010م، وشدد هذا المنهج على إحلال أساليب التدريس الفعالة والكفاءات الرئيسة مكان المهارات الأساسية في إطار عمل المنهج السابق. وأصبح يُعرف باسم منهج نيوزيلندا، حيث يُطبق في جميع مدارس الدولة التي تستخدم الإنجليزية في التدريس وعلى جميع الطلاب في تلك المدارس، بغض النظر عن النوع الاجتماعي أو الجنس أو العرق أو الاعتقـاد أو القـدرة أو عدم القـدرة أو الخلفية الثقافية أو الاجتماعية أو الموقع الجغـرافي؛ إذ إن المبادئ الثمانية لمنهج نيوزيلندا هي الأسـس المعتمدة لمراجعة وتصـميم وتطبيق المنهج في المدارس، حيث تطبق على جميع المدارس، وفي كل جوانـب المنهـج، وتغطّي المبادئ الثمانية: التوقعـات العالية، والإقرار بمبادئ معاهـدة (وايتانجي)، والتنوّع الثقافي، والشـمول، والتعلّم للتعلّم، والمشاركة المجتمعية، والترابط، والتركيز على المستقبل. ووضعت هذه المبادئ في منهج نيوزيلندا على أنها إطار عمل أساسي ذو معايير يوجه عملية صناعة القرار الخاص بالمنهج.

ويحدد المنهج –أيضـًا– القيم والكفاءات الرئيسـة ومجالات التعلم، التي تتضـمن: اللغة الإنجليزية، الفنون،

التربية الصحية والبدنية، تعلم اللغات، الرياضيات والإحصاء، العلوم، الدراسات الاجتماعية والتقنية، وتُحدد الأهداف التحصيلية لكل مجال من مجالات التعلم، وهذه العناصر الثلاثة المهمة: (القيم، والكفاءات الرئيسة، ومجالات التعلم) هي الأسس لعمليات التعلم والتعليم والأنشطة في المدارس. ولا تحدد وثيقة المنهج هيكلاً للطريقة التي يجب بها تناول مجال التعلم عملياً، لكن ترى أنه بينما مجالات التعلم مقدمة على أنها متمايزة عن بعضها، فإن هذا يجب ألا يحد من الطرق التي تصوغ بها المدارس خبرات التعلم المقدمة إلى الطلاب (TKI, 2011).

المواءمة بين المعايير والممارسات التعليمية

عند تطبيق منهج نيوزيلندا، تُمنح المدارس السيادة الذاتية لتطوير نموذج منهج يتناسب مع احتياجات الطلاب المحليين وغيرهم من المستفيدين، ويستفاد من الموارد المتاحة محليًا لتسهيل وصول جميع المعلمين والطلاب للمنهج وتطبيقه، ويُتطلب من المدارس أن تؤسس منهجها على مبادئ منهج نيوزيلندا الذي يقدم دليلاً وإطار عمل. ومن المتوقع أن تتخذ المدارس قرارات حول تطبيق المنهج وتفاصيل النواتج بالتشاور والاتفاق مع كل الأطراف ذات العلاقة بتعليم الطلاب، وهم المعلمون، والوالدان، والطلاب، والمجتمع المحلي. وفي هذا الصدد يقدم منهج نيوزيلندا إطار العمل للمناقشة من حيث الرؤية والقيم والمبادئ والكفاءات الرئيسة المتوقعة من التلاميذ ونوع الدعم المحلي المطلوب لتنمية هذه الكفاءات.

وقد أجرى مكتب المراجعة التربوية (Education Review Office, ERO, 2011) تقويمًا مبدئيًّا عن كيفية استخدام المدارس للمبادئ الثمانية والتعليم بوصفه عملية استقصاء، وتبين أن 82 % من المدارس التي شملها تقويم مكتب المراجعة التربوية، كانت فيها المبادئ واضحة وجلية في المنهج، وتشير إلى فهم المدارس الإيجابي لهذا المنهج. ويبدو -أيضًا- أن قيادة المدرسة كانت نشطة في ضمان إجراء هذه المراجعة في المدارس، ويؤكد المنهج المنقح -أيضًا- على التعليم بوصفه عمليةَ استقصاء، وهي عملية تتضمّن قيام المعلمين ببحث أثر قراراتهم وممارساتهم على الطلاب، إذ إن التطبيق الناجح والواسع جدًّا يرجع إلى نظم الدعم والمشاركة النشطة لقيادة المدرسة في جعل المنهج مقبولاً لتطبيقه:

«كانت هناك روابط واضحة بين نظم الدعم على مستوى المدرسة والممارسة في الفصل من حيث التعليم كاستقصاء ومبادئ المنهج، حيث إن عمليات تطوير ومراجعة المنهج على مستوى المدرسة كانت متقدمة، وكان التعليم بالاستقصاء يحدث بشكل جيد، وتمشياً مع ذلك كان القادة فاعلين في تعزيز الفهم الخاص بمنهج نيوزيلندا والتعلم المهني للمعلمين» (ERO, 2011, p3).

والذي تبيّن من المراجعة هي الطريقة أو الأسلوب الذي يتحوّل بها المنهج من إطار عمل مركزي إلى خطة تطبيقية مفصلة بأيدي العاملين في المدارس، ويبدو أن الاحترافية عالية في إدارة تطبيق المنهج على مستوى المدرسة، إذ إن طريقة العمل التجميعية في بناءً المنهج على مستوى المدرسة (منهج نيوزيلندا) تضمن تحقيق خطة عمل سليمة تخدم حاجات الطلاب والمجتمع المحلي.

وركزت المراجعة على استخدام المعلومات المتعلقة بتطبيق المنهج في زيادة تحسين المنهج والبرامج المساندة،

وهذا ما ذُكر في مقدمة تقويم مكتب المراجعة التربوية (2011م) - إذ يمنح منهج نيوزيلندا المدارس المرونة لتصميم برامج تعلم قائمة على ما يحتاج إليه طلابهم. وكان اهتمام مكتب المراجعة التربوية ماثلاً في المدى الذي تنظر فيه المدارس عن قرب إلى أثر التعلم وقدرتها على اتخاذ قرارات واعية بتغيير وتحسين منهج المدرسة وبرامجها. وإن مشاركة المجتمع المحلي الأوسع أمر معترف بأهميته؛ لأن التطبيق الناجح في التعليم يعتمد على مشاركة طيف واسع من الناس والمنظمات من مختلف أرجاء المجتمع المحلي، حيث يعملون معًا لصالح الأطفال والشباب.

ونتيجة للمراجعة، يُلقي مكتب المراجعة التربوية الضوء على عناصر مهمة متعددة يبدو أنها تؤكد على التطبيق الناجح لمنهج نيوزيلندا: أولها؛ اتجاهات المعلم، حيث تشير المراجعة إلى أن المعلمين لديهم مجموعة من الاتجاهات التي يعتقد بأنها حيوية في ثقافة التعلّم والتعليم في الفصل، وحيثما وُجد الاستفسار والنقاش برزت رغبة المعلمين في إحداث فارق في تعلم الطلاب من خلال شمولهم في عملية التعلم وميلهم نحو محاولة تحسين ممارساتهم. وحتمًا فقد كانت هناك مساحة للتحسين، وبخاصّة في مجال جمع البيانات واستخدامها فيما بعد، إذ إن فكرة جمع البيانات عن المنهج هي التمكين من المراجعة الذاتية أو إجراء التقويم، ثم الارتباط بتحسين الممارسات، بما في ذلك مرحلة التخطيط.

وثمّةَ عنصرٌ ثانٍ مهم أشارت إليه المراجعة، وهو دور القيادة المدرسية، حيث أكدت القيادات المدرسية على أن المعلمين تلقّوا الدّعم الذي احتاجوا إليه من أجل القيام بالتأمل والتفكير في تعلمهم وتعليمهم، وكذلك لعبَ قادة المدرسة دورًا حيوياً جدًّا في دعم عمل المدرسين في الفصول، حيث بدأت بعض المناقشات العلنية حول المنهج لتسمح للجميع بمعرفة ما أدوارهم وما المتوقع منهم القيام به من أجل تطبيق المنهج بنجاح، وذهب قادة المدرسة المعنيّون -أيضًا- إلى أطوار بعيدة بترويج (التماسك والوحدة) العملية والتأكيد على وجود أشكال لصيغ وخطوط عريضة، يستطيع المعلمون استخدامها للقيام بالاستقصاء. إن المشاركة الفعالة لقادة المدرسة في جعل المنهج مقبولاً وإنّ مساعدة الآخرين على القيام بذلك -أوجدت ثقافة إيجابية «تتصف بالتوقعات العالية لتحصيل الطلاب والطموحات المشتركة لتحسين التعليم والرغبة في العمل التعاوني» (ERO, 2011).

6.2.9 سنغافورة

بداية التطبيق

كان للنظام التعليمي وأهدافه في سنغافورة دورًا كبيرًا في تحويل هذه المستعمرة الصغيرة إلى جزيرة رسمت صورة مثلى في التطوّر وأثر التعليم في بناء وإحداث ذلك التطوّر على المستوى الوطني ويظهر ذلك جليًا من خلال الدراسات الدولية مثل TIMSS.

وقد ظهرت الصورة الأولى لتبنّي المعايير على المستوى الوطني في سنغافورة في عام 1997م، عند تبّني النظام التعليمي هناك معايير محددة في أهداف لبرنامج وطني أطلق عليه اسم «برنامج التعليم الوطني» وهو ينطلق من الأعلى إلى الأسفل بحكم الاستقلال وما حدث بعد ذلك من تأرجح في سنغافورة وعدم وجود الدافعية التي غالبًا ما تصاحب تلك الأحداث في البلدان التي نالت استقلالها بعد الاستعمار.

بناءً المعايير

أوضح برنامج التعليم الوطني السنغافوري ستة معايير وطنية في صورة رسائل أو أهداف يسعى إلى تحقيقها في الجيل القادم والتي تركّز بالدرجة الأولى على بناءً الهوية الوطنية لدى أبناءً الشعب السنغافوري، وهي تركّز على المخرجات والأنشطة المختلفة داخل الصف الدراسي وخارجه، وأهملت العمليات التي تحقق تلك المخرجات ومنها التقويم في تلك المعايير ، والدافعية لدى الطلبة لفهم تلك المعايير، مما شكّل تحديات كبيرة أمام نجاح البرنامج الوطني التعليمي. وهذه الرسائل الست التي تبنّاها النظام التعليمي الوطني السنغافوري كما وصفها فرع التعليم الوطني في وزارة التربية السنغافورية (The National Education Branch at the Ministry of Education, 2003) تتضح في:

1. سنغافورة هي وطننا، وهي مكان انتمائنا.
2. يجب أن نحقق التوافق الديني والعرقي بصورة إيجابية.
3. يجب أن نثق في القدرات الفردية للبناءً ونمنع الفساد في المجتمع.
4. ليس لأحد الفضل على سنغافورة.
5. يجب أن ندافع عن سنغافورة بأنفسنا.
6. لدينا ثقة كبيرة في مستقبلنا في سنغافورة.

وقد كانت هذه الرسائل بمثابة معايير وطنية تصف مخرجات التعليم الرئيسة والتي يسعى جميع المعلمين إلى تحقيقها في المواد الدراسية المختلفة بما في ذلك العلوم والرياضيات من خلال الموضوعات التي يتم طرحها في الأنشطة المتعددة في المواد ومناقشتها في الدروس.

مستوى التطبيق

من الواضح أن التركيز في تلك المرحلة في التعليم السنغافوري كان منصبًا على برنامج التعليم الوطني حيث يسعى إلى دفع الطلبة لفهم كيفية بناءً سنغافورة كبلد وتحقيق الانتماء والهوية الوطنية وتصبح بلدًا متقدم عالميًا. وقامت وزارة التربية بطلب المدارس لترجمة هذه المعايير الوطنية العامة إلى أنشطة مدرسية من أجل تحقيق تلك المعايير التي صيغت على هيئة رسائل وطنية، صاحبها وجود أسس وافتراضات استراتيجية وطنية تمثّلت في:

1. التربية الوطنية جزء رئيس من النظام التعليمي بأكمله.
2. التربية الوطنية ينبغي أن تتأصّل لدى المعلمين ومدراء المدارس أولاً.
3. التربية الوطنية يجب أن يشارك فيها كل معلم بغض النظر عن تخصصه.
4. التربية الوطنية يجب أن تخاطب وتتطلب القلب والعقل معًا.
5. التربية الوطنية يجب أن تنمي التفكير.
6. التربية الوطنية يجب أن تعزّز من خلال المجتمع.

وقد صاحب تطبيق تلك المعايير تدريبًا شاملاً لكل المعلمين شارك فيه أكثر من مصلحة حكومية بجانب وزارة التربية، مثل وزارة الدفاع حيث تعددت صور التدريب من زيارات ميدانية وحلقات علمية بما يؤهل المعلمين من فهم

القصة السنغافورية ومن ثم تبني تلك المعايير المحددة للبرنامج وتحقيقها في المدارس. وهذا المسار التدريبي قد عالج ما يحصل من خلل في بعض الدول عند تبنيها مدخل المعايير التعليمية لإصلاح نظامها التعليمي. فالتدريب المصاحب لتطبيق المعايير في النظام التعليمي بمستوياته المختلفة يعتبر حجر الزاوية في نجاح النظام إذا ما كانت الشروط الأخرى متحققة كالوضوح والواقعية.

أثر المعايير وصعوبات التطبيق

يمكن القول إن المعايير التي تم تطبيقها في برنامج التربية الوطنية السنغافورية والتغلّب على التحديات التي تواجه التطبيق من خلال التدريب تعتبر مثالاً واضحًا على أثر تطبيق المعايير بصورة صحيحة في نظام التعليم حيث ساهمت في تحويل سنغافورة في الخمسينيات من جزيرة تتنازعها العرقيات إلى بلد يُعتبر من أكثر دول العالم نموًا وتطورًا ويتمتع ببنية تحتية متقدمة تضاهي معظم الدول المتقدمة، بل وأصبحت تحتل مكانة متقدمة وضمن المراكز الخمسة الأوّل في معظم الدراسات الدولية التي تستهدف قياس التحصيل في العلوم والرياضيات لدى طلبة التعليم العام.

و على الرغم من النجاح الذي حققه تطبيق المعايير في برنامج التربية الوطنية في سنغافورة، إلاّ انه كغيره من الأنظمة التعليمية حول العالم لا يزال يواجه تحديات عدّة تفرضها الظروف المحيطة ومن بين تلك التحديات تقليص الفجوة بين الطبقة العاملة من السنغافوريين الذين يسكنون المساكن العامة والطبقة المتعلّمة التي تحتل مرتبة عليا في المجتمع. وكذلك وصفت بعض الدراسات أنه لا يزال هناك صعوبات لدى بعض الطلبة في التكيّف مع الاختلاف العرقي بينهم (Tan, 2005)، مما نتج عنه بعض التوصيات إلى أن تكون التربية الوطنية عبارة عن أنشطة سنوية في مناسبات احتفالية بالإنجازات على المستوى الوطني والتي قد تزيد من الدافعية لدى الطلبة للمشاركة في تلك الأنشطة، وذلك نظرًا لأن المدرسة أصبحت مشغولة بتحقيق معايير تعليمية في المواد الدراسية الأخرى أثناء اليوم الدراسي. بالإضافة إلى المطالبة بتبنّي أساليب متعددة لتقويم الطلبة مما يؤدي إلى زيادة الدافعية لديهم في التحصيل والتطبيق لمعايير برنامج التربية الوطنية (Chong, Tan, & Wong, 2005).

7.2.9 كوريا الجنوبية

بداية التطبيق

تعتبر المعايير التعليمية في كوريا أعلى بدرجة كبيرة من المعايير التعليمية في جميع البلدان الصناعية، حيث تبنّى النظام التعليمي في كوريا الجنوبية مدخل المعايير التعليمية لتطوير نظامها والذي بدأ تطبيقها تدريجيًّا منذ عام 1997م.

حقق النظام التعليمي في كوريا الجنوبية قفزات نوعية ونجاحات ملموسة في تحقيق مستويات عليا متقدمة من التحصيل العلمي والذي انعكس على التقدّم الصناعي في كوريا. ويعود ذلك إلى تحديد الأهداف الرئيسة للتعليم والذي تدعمه الحكومة الكورية بصورة رئيسة حيث تعتبر المناهج التعليمية مركزية بصورة كبيرة كما هو موضّح في نظامها حيث ينص البند (23) في نظام التعليم الابتدائي والثانوي على أن: «المدارس يجب ان تقدّم المناهج

الدراسـية التي يمتلك وزير التربية الصـلاحية كاملـة لتحديد المعايير والمحتوى لتلـك المناهج، وربما يمكن لمدير المدرسـة إضـافة بعض المعايير أو المحتوى الذي يعكس طبيعة المنطقة التعليمية واحتياجها، ولكن ضـمن الحدود والإطار الذي يحدده وزير التربية والتعليم». ظهرت هناك مؤشـرات في انخفاض الأمية وزيادة في نسب التسجيل في المرحلة الثانوية، وارتفاع في الناتج المحلي ورفع مسـتوى الاقتصـاد الكوري، مما يدل على وجود الأثر الإيجابي للمعايير التعليمية التي توضح توقعات عالية الأداء من المتعلمين والمدعوم بصورة مباشرة من الحكومة لرفع كفاءة التعليم وجعله مشروعًا للاستثمار في الإنسان الكوري.

بناءً المعايير

يقوم المنهج التعليمي الكوري بتحديد المعايير التعليمية العامة على مستويين، هما: 1) المنهج التعليمي المدرسي؛ 2) المنهج على مستوى المجتمع المحلي. وتكون معايير المنهج مقسمة إلى:

- مقدمة عامة لتوضـيح فلسـفة وأهداف وتوجه المنهج، الأهداف التعليمية على مسـتوى المدرسـة، هيكلة المنهج وتوزيعه والوقت المناسب لتنفيذه، وتعليمات وإرشادات لبناءً وتنفيذ المنهج.
- قسم الإيضاح التفصيلي والذي يصف المنهج بالتفصيل على مستوى المواد الدراسية.

ويتكون المنهج التعليمي في كوريا من جزأين هما:

1. المنهج التعليمي الوطني المشـترك، ويصف المعايير المشتركة من الصف الدراسي الأول إلى الصف الدراسي العاشر وتعتبر المناهج والمعايير الأساسية.
2. المنهج التعليمي الاختياري ويخصص للصفين الحادي عشر والثاني عشر.

ومن الأهداف الأساسية للمنهج في التعليم الكوري والذي يسعى من خلال المعايير التي يحددها إلى:

1. مساعدة المتعلمين على قيادة التغيير الاجتماعي.
2. يحدد معايير تعليمية واضحة لكل مادة دراسية بما يضمن تعلمًا عميقًا في تلك المواد.
3. يقدّم مواد تعلميّة متعددة ويصـف طرقًا تدريسـية متنوّعة تراعي الاختلاف في القدرات والاتجاهات والاستعدادات لدى المتعلمين.
4. يصف الهيكلة المدرسية التي تضمن تطبيق المعايير التعليمية المحددة.
5. يؤسس نظام تقويم متكاملاً يضمن التحكم ومراقبة جودة التعليم الكوري.

وتتـم مراجعـة المنهـج التعليمي الكوري ومعاييره بصـفة دورية غالبًا كل خمس سـنوات، حيـث تتم المراجعة للمعايير وفقًا للتغذية الراجعة من التطبيق السابق ومراعاة للمستجدات المحيطة وطنيًا وعالميًا. وقد تتم مراجعة تلـك المعايـير للمنهج التعليمي قبـل اكتمال دورة خمس السـنوات، كما حدث في عـام 2008م حيث تمت المراجعة الجزئية وأضـيفت معايير تعليمية لمادة التربية الصـحيّة كمادة تعليمية جديدة، كمـا أعيد النظر في معايير مادة

اللغة الإنجليزية وتمت زيادة عدد الساعات التدريسية للغة الإنجليزية. وفي عام 2009 م تمت المراجعة الدورية الأساسية وأضيفت معايير أخرى لمادة الدراسات الاجتماعية تختص بالاقتصاد التعليمي.

ويتم في التعليم الكوري بناءً المعايير التعليمية لتحقيق أهداف عامة للنظام التعليمي موضحة في السياسة العامة للدولة ومراعية للمستجدات المحيطة، مما يجعل التعليم مركزًا لتحقيق الهدف على مدى فترة زمنية محددة. ويُعتبر النظام التعليمي الكوري من الأمثلة المتميّزة في تحقيق أهدافه ووضع معاييره وتطبيقها بجودة عالية، ويتضح ذلك جليًا من خلال تتبع التغيرات التي حدثت في النظام التعليمي الكوري على مدى العقود الثلاثة الماضية.

8.2.9 ألمانيا

تتكون ألمانيا من (16) ولاية لكل منها وزير مسؤول عن التعليم والسياسة التعليمية للولاية التي تنطلق من المبدأ الاتحادي نفسه، الذي ينص على توزيع الصلاحيات بين الحكومة الاتحادية والولايات. وتقوم لجنة تعرف باسم لجنة الاتحاد للتخطيط التربوي والبحث العلمي، وكذلك مؤتمر وزراء التعليم والثقافة في الولايات، المعروف باسم المؤتمر الدائم لوزير الثقافة في الولايات الألمانية الاتحادية بالعمل على تنسيق العمل التربوي، في اطار النظام التعليمي الألماني، وتحديد الاتجاهات التربوية ومحتوى المناهج الدراسية، والاعتراف بالشهادات الممنوحة . وقد ساعد كل ذلك على توفير عروض تربوية ومنشآت تعلمية متشابهة ومتناسقة، وذات كفاءة. وتتكون إدارة النظام التعليمي من ثلاثة مستويات (Stevenson & Nerison-Low, 2002):

- المستوى الأول : مستوى (القمة) متمثلة في وزارة الثقافة في الولاية.
- المستوى الثاني: (الوسط) ويتمثل في الدوائر الإدارية التابعة للمحافظ، أو هيئات المدارس العليا المستقلة، التي يشرف عليها المديرون الحكوميون، والمجالس المدرسية، التي تشرف بدورها على المدارس المهنية
- المستوى الثالث: (القاعدة) تتمثل في الإدارات التعلمية، التي تشرف على المدارس الأساسية والعامة والمدارس المتخصصة ويرأس الإدارة التعلمية (مستشار المدارس).

يبدأ التعليم الابتدائي في ألمانيا من عمر السادسة لمدة أربع سنوات في معظم الولايات، وفي برلين وبراندنبورغ ست سنوات، ولا يعطى الأطفال في غالبية الولايات خلال العامين الدراسيين الأولين علامات، وإنما تقديرات عامة بصيغة تقرير يعبر عن التقدم الذي يحققه الطفل ويوضح نقاط الضعف التي يعانيها في المواد التعليمية كل على حدة. وبعد أن يمضي الأطفال معًا السنوات المشتركة في المدرسة الابتدائية، ينتقلون إلى المدارس الثانوية العامة المختلفة حيث يخضعون في الصفين الخامس والسادس لمرحلة توجيهية يستطلعون فيها بالتعاون مع أساتذتهم وذويهم ما لديهم من ميول ومواهب، يحددون في ضوئها نوع المدرسة التي سيتابعون تعلمهم فيها، وتتم هذه المرحلة التوجيهية في معظم الولايات في إطار المدارس الثانوية المختلفة، أما في بعض الولايات فهي مرحلة مستقلة. وبعد اختتام المرحلة الابتدائية يلتحق ربع الأطفال تقريبًا بما يعرف بالمدارس الرئيسة. ومن يتخرج فيها بعد خمس أو ست سنوات يبدأ غالبًا في التدريب المهني ويلتحق إلى جانب ذلك وحتى الثامنة عشرة من عمره بمدرسة

مهنية. ويستغل التلاميذ غالباً وثيقة التخرج من المدرسة الرئيسة للالتحاق بالتعليم المهني الثنائي، أي أن هذه المدرسة تفتح الطريق أمام المتخرجين فيها لتعلم مختلف المهن في مجال العمل اليدوي والصناعي، وتتميز المدرسة الرئيسة بأنها تقدم لتلاميذها معلومات أساسية عامة (Henning, 2004) .

ويتميز التعليم الثانوي عامة والفني خاصة في ألمانيا بشدة ارتباطه باحتياجات سوق العمل وتحديد برامجه وتخصصاته بالبنية الاقتصادية المحلية سواء من خلال التدريب وسوق العمل أو المنطقة الجغرافية ونوعيات البرامج والتخصصات المطلوبة بها، ومن أهم المدارس الثانوية المرتبطة بسوق العمل ما يأتي :

- المدرسة المهنية ومدة الدراسة فيها ثلاث سنوات بعد التعليم الإلزامي، وتشمل الدراسة برامج داخلية وبرامج في مواقع العمل والإنتاج.
- المدرسة المهنية العليا وتضمن برامجها (50 %) دراسة ورش بالمدرسة، و (50 %) في المصانع والمعامل.
- المدرسة الثانوية الفنية ومدتها ثلاث سنوات وتضم الصفوف (11, 12, 13) وبها تخصصات الهندسة والزراعة والاقتصاد المنزلي وغيرها، وتركز على المعرفة العلمية والتخصصية ويمكن لخرجيها متابعة الدراسة الجامعية بعدها.
- المدرسة العالية المتخصصة، ومدة الدراسة بها سنة أو سنتان أو ثلاث سنوات، وتختص هذه المدرسة بإعداد الفنيين من خريجي الجامعات والمدارس العليا.

وتعود المحاولة الأولى لنظام المعايير في ألمانيا إلى عام 1970م، إلا أنه بدأ العمل بها فعليا في عام 1995م حيث أعدت معايير التحصيل في عدد من المواد منها الألمانية والرياضيات واللغة الأجنبية الأولى في المرحلة المتوسطة. وكان يعتقد ولفترة طويلة من الزمن أن النظام التربوي الألماني نظام قوي إلى أن جاءت أول دراسات البيزا عام 2001م الصادرة عن منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية (OECD) التي شكلت صدمة لألمانيا في ذلك الوقت، حيث اعتبرت الدراسة أن نظام التعليم الألماني يركز بشكل مبالغ فيه على العلامات الدراسية في التقويم، وأجري اختبار على طلبة في الخامسة عشرة من العمر في جميع المواد الدراسية بما فيها القراءة والرياضيات والعلوم الطبيعية ووجد أن مستوى الطلاب كان أسوأ من مستوى الطلاب في الدول الصناعية الأخرى. وصدر تقرير كليم Klieme Report الذي يشبه إلى حد كبير تقرير «أمة في خطر» في أمريكا، بل يعتبره بعض الباحثين أكثر أثراً على نظام التعليم الألماني، وأصبح يمثل إطارًا نظريًا لتطوير المعايير الوطنية التي صاغت المتطلبات الضرورية للتعليم والتعلم في المدارس الألمانية. ولم يقتصر تطوير المعايير الوطنية على وصف ما ينبغي للطلاب معرفته والقدرة على أدائه، بل امتدت لتقديم أهداف واضحة للتعلم يمكن استخدامها كقاعدة لتقويم الطلاب. وأدى هذا إلى معالجة مشكلة سابقة في نظام التعليم الألماني حيث لا يوجد ارتباط قوي بين التقويم وأهداف التعلم (Ertl, 2006).

وقد طورت المعايير التربوية الوطنية على نحو سريع وأعدت أساساً للإصلاح التربوي في ألمانيا، غير أن التوقعات لم تترجم إلى تغييرات فعلية حيث تتمتع الولايات الست عشرة بدرجة كبيرة من الاستقلالية، مما أضعف من توصيات التقرير التي تدعو إلى تطوير معايير تربوية وطنية موحدة ومحكات أداء لتمثل نقطة تحول جذرية في النظام الفيدرالي لألمانيا الاتحادية. وقد أعدت في عام 2003م النسخة المبدئية للمعايير الوطنية لمواد

اللغة الألمانية والرياضيات ولغة أجنبية (الإنجليزية أو الفرنسية) إلى نهاية المدرسة المتوسطة (بعد عشر سنوات من الدراسة)، وقد اعتمدت المعايير بعد تنقيحها وقدمت في العام الدراسي 2004–2005م كقاعدة لتطوير مناهج جديدة ومبادرة للتدريب المستمر للمعلمين، ومن عام 2006م أصبحت الاختبارات الوطنية للطلاب تهدف إلى قياس مدى إتقان الطلاب للمعايير (Ertl, 2006).

وكان لصدمة البيزا PISA shock دور في موافقة جميع الولايات على الاختبارات الوطنية لقياس تحصيل الطلاب والتي قد تتخذ فترة طويلة من المناقشة والموافقات، ويعتمد التقويم على المحددات المطلوبة في المعايير الوطنية، التي يبنى عليها أدوات التقويم وقد أوكل إعدادها لمعهد تطوير الجودة في التربية IQB.

وكان للمعايير الوطنية أثر واضح في تطوير المناهج وفي إثارة النقاش حول الطريقة المثلى لتطوير المناهج، فالطريقة التقليدية لتطوير المناهج في ألمانيا قائمة على وصف الأهداف وتقديم محتوى التدريس بدرجة عالية من التفصيل يطلب من المعلمين الالتزام بها تماماً، وهذه المناهج التقليدية صعبة للغاية ومكتوبة بلغة مجردة لتستخدم من قبل المعلمين بشكل مباشر. وقد أدت المعايير الوطنية إلى بناءً قواعد توجيهية عامة لمراقبة التربية وتحديد دور المناهج، من ذلك أن المعايير التربوية (Ertl, 2006):

- تبنى على مبادئ عامة ذات علاقة بالمواد الدراسية
- تصف كفايات المناهج الدراسية، بما تتضمنه من المعارف التي ينبغي على الطلاب اكتسابها بنهاية فترة زمنية محددة.
- تهدف إلى تعلم منتظم يقوم على كفايات تراكمية مترابطة.
- تصف التحصيل المتوقع من الطلاب في إطار كفايات مجالات محددة مسبقاً.
- ترتبط بالمجالات الرئيسة للمواد الأساسية ويزود المدارس بالحرية فيما يتعلق بعمليات التعليم والتعلم.

ومع أن المعايير أعطت المعلمين نوعاً من الحرية في التدريس إلا أن عدداً من الباحثين الألمان يشككون في قدرة المعلمين على الانتقال من الاتباع الحرفي لتعليمات المناهج التقليدية إلى تحمل مسؤولية تغطية الجوانب التي ينقصها الأدلة التوجيهية للمناهج مالم يتلقوا التدريب والدعم الكافيين. وبذلك فإن أثر المعايير يرتبط بدرجة كبيرة بمدى تدريبهم وتقديم الدعم اللازم لهم، وإلا فسوف يعتمدون على الكتب الدراسية، مما يضعف أثر المعايير في عمليات التدريس.

10

الفصل العاشر

صعوبات وتحديات لتطبيق المعايير

الفصل العاشر

صعوبــات وتحديــات لتطبيق المعــايير

1.10 مقدمة

علــى الرغم من تحقيق العديد من المكاســب والنجاحات في الأنظمة التعليميــة نتيجة لتبنّي مدخل المعايير التعليميــة للتطويــر، إلاّ أن التطبيــق الفعّــال والنــاجــح للمعايير في أي نظــام تعليمي لا يــزال يواجه عددًا من التحديات (Rasinki, 2003).

وقــد واجهــت الدول التي تبنّــت المعايير مدخلاً تطويريًا لنظامهــا التعليمي بعض الصــعوبات التي قادت إلى اختلاف بين تلك الدول على المســتويين النظري والتطبيقي. وهــذا الاختلاف ناتج عن عدة عوامل والتي ربما كان لهــا أثــر في الحدّ من التطبيق الفعّال للمعايير في النظام التعليمي مما أوجد بعض الآراء المتناقضــة والمتعارضــة في جدوى تطبيق المعايير. وفيما يأتي ســنورد بعض الأمثلة على الصــعوبات والتحديات التي تواجه التطبيق الفعّال للمعايير التعليمية في تطوير الأنظمة التعليمية.

2.10 مفهوم المعايير وتعريفها

منــذ بــدء حركة المعايير وحتــى الآن لا يوجد اتفاق على مفهــوم المعايير، فكما أورد جولدســتن وهيث (Gold-stein and Heath, 2000) في دراســتهما على المعايير في بريطانيا بأن المعايير التربوية حددت من حيث المفهوم في السياســة التعليمية في بريطانيا وغيرها، وعلى الرغم من ذلك فإنه لا يزال هناك قصــور في فهم طبيعة المعايير ومفهومها، وكذلك مسائل التقويم المرتبطة بها.

وكما ورد في دراســات وتقارير الأنظمة التعليمية، فإنه يمكن التمييز بين نوعين من المعايير على الأقل، الأول: معاييــر مطلقــة (حقيقية، نهائية، محددة) وتكون مبنيّة بوســاطة خبراء في المجال ولهــا مقاييس ثابتة، والثاني: معايير نســبية مبنيّة على متوســط الأداء أو أفضل تحصــيل لمجموعة مرجعية أو مجتمع معيّن. ولذلك فإن المعايير المقبولة سواء أكانت معايير مطلقة أم معايير نسبية، فإنها تتغير مع الوقت (Scheerens, 2001).

وقد أوضــحت دراســة ألدرتش (Aldrich, 2000) أن المعاجم أوردت تعريفات مختلفة لمصــطلح معيار أو معايير، وهــذه المعــاني تغيرت مع الوقت وســوف تســتمر في التغيّر. ومن الأمثلة علــى تغيّر المعنى لكلمة «معيــار» في الوثائق الرســمية مــا يأتي: في القســم الثالث من وثيقة «التميّز في المدارس» المنشــورة في عــام 1997م والمعنونة بـ «المعايير والمحاســبية». في عنوانها الفرعي الأول تصــريح بـ «رفع المعايــير» (Raising Standards): تعتبر قمة أولوياتنا، وقد أورد التقرير عن نتائج الاختبارات الوطنية لعام 1996م أن ستة طلاب من بين كل عشرة من الذين تبلغ أعمارهم إحدى عشــرة ســنة حققــوا المعايير المتوقعة للطلبــة في أعمارهم في مادتي الرياضــيات واللغــة الإنجليزية (DfEE, 1997). وفي هذا التقرير تم اســتخدام مصــطلح المعيار للإشارة إلى المســتوى المقبول من الأداء الذي يمكن الحكم على مســتوى جميع الطلبة بناءً عليه. ولكن مصــطلح «رفع المعايير» الذي ورد ذكره في الوثيقة لا يتوافق مع المقصود برفع المعايير والتي فشل في تحقيقها أساسًا أربعة من كل عشرة طلاب، ولكنها تشير إلى رفع المعيار غير المقبول أو الأداء المنخفض للطلبة الذين فشلوا في تحقيق المعيار المتوقع للأداء منهم. (Aldrich, 2000).

وفي النشـرة نفسها قدّم كريسـول (Cresswell, 2000) نظرة واسعة نوعاً ما عن المعايير، حيث ذكر بأنه يفسّر مصـطلح المعايير التعليمية بمعناها الواسـع على أنها تعني جودة العملية التعليمية، وأن مراقبة تحقق المعايير نابع عن الرغبة في الحصول على معلومات صادقة تُبنى عليها السياسات التي تهدف إلى تحسين الجودة. كما أوضحت الدراسـة نفسـها الصـعوبة في تعريف المعايير بدقة اكثر، حيث ذكـرت أن كلمة معايير يختلـف معناها باختلاف المحتوى الذي تستخدم فيه، فاستخدامها على سبيل المثال في المحتوى التعليمي يختلف عن استخدامها في محتوى العلوم الفيزيائية.

واتفاقاً مع ما أوردته دراسـة Cresswell، أوضـح جبس (Gipps, 1990) في دراسـته «**مفهوم المجتمع بصورة واسعـة وبصـورة ضيقـة عندما نتحـدّث عن الاختبارات**». وحين نتحدّث عن المعايير فربما نشـير إلى مسـتويات التحصيل للمهارات الأساسية مثل القراءة والرياضيات، أو ربما نشير إلى مستويات التحصيل في أنشطة أوسع مثل الأنشـطة المدرسـية. في هذا السياق نحن نتحدّث عن معايير الإنجاز، مثل: عدد المعلمين والكتب لكل طالب، وربما نتحدّث عن السـلوك، الملبس أو أي ظاهرة اجتماعية أخرى. لذلك، فإن المعايير بمعناها الضـيق تعني مسـتويات الأداء على اختبار، كما أنها بمعناها العام تعني السلوك الاجتماعي والأخلاقي وكذلك التحصيل التعليمي.

كما أوضـح جبس(Gipps, 1990)، الضـغط الواقع على النظام البريطاني لوضـع معايير تعليمية، حيث بيّن أن صـنّاع السياسة وأولياء الأمور وأجهزة التوظيف تطالب بوضـع معايير واضحة تتم الموافقة عليها وتكون في صيغة معايير لمستويات الأداء وذلك بهدف ضمان التحكم في الجودة.

وقـد أورد بارثولوموي (Bartholomew, 2000) توضـيحه بأن المعايير بصـفة عامة حُـدِّد مفهومها بأنها كميّة، ولكن هذا لا ينطبق على معايير المحتوى التعليمي الأكاديمي. وبسـبب اختلاف المفهوم وعدم الاتفاق عليه صاحب ذلك صعوبة في قياس المعايير.

مما سـبق من تعدد الرؤى حول المعايير لدى الباحثين في التعليم، فإن مصـطلح المعيار يستخدم مع التحصيل والأداء للطلبة، وكذلك يستخدم في عناصر أخرى في التعليم مثل المعلمين، الفصول الدراسية، المدارس، الإدارات التعليمية، والنظام التعليمي الوطني.

وربمـا يكون مناسـبًا إيراد بعض الأمثلة التي توضّـح كيف تطبق المعايير ، وبالتحديـد معايير أداء الطلبة، في ثلاث دول مختلفة، هي: أمريكا، بريطانيا، كندا.

ففي كندا، تتسـم كلمة معايير، غالبًا بعدم الوضـوح عند اسـتخدامها في التعليم، لأنها تحمل معاني متعددة. ففي إحدى الدراسات عرّفت المعايير على أنها «مؤشرات الجودة التي تحدد التوقعات من الطلبة». وفي بداية تبنّي المعايـير في التعليـم في كندا، كانت المعايير تُعدّ بوسـاطة فريـق من الخبراء يتكوّن من ممثلين عـن أولياء الأمور، المعلمين، مديري المدارس، مستشـارين، أسـاتذة جامعـات، وممثلين لقطاع الأعمال، ولكـن حديثاً، ربطت وزارة التربية والتدريب بين الحاجة للمناهج المناسـبة والتقويم المناسـب، وتبنّت برنامجًا لتحديد المخرجات للصفوف الثالث والسادس والتاسع لتتضمنه وثيقة السياسة التعليمية (Earl & Graham, 1995).

وفي بريطانيا، كان التوجه إلى بناءً مناهج موحدة مشتملة على معايير الأداء، مع الاهتمام بالمعايير التعليمية ونظام المحاسبية في التعليم. وقد عملت القطاعات المختلفة ذات العلاقة بالتعليم لبناءً مناهج وطنية موحدة لبعض المواد الدراسية، حيث عرّفوا المناهج ومعايير المواد الدراسية ومعايير الأداء، وتم وضعها بصورة قانونية وتطبيقها في مراحل (Ruddock, 1995).

وفي أمريكا، كان هناك عدم وضوح في تعريف مصطلح معايير الأداء، على الرغم من تحديد معايير المحتوى المناسبة لعمر الطلبة، وكذلك إعداد معايير الأداء الكميّة ووصفها النوعي (Lowe, 1995). ولكون النظام التعليمي في أمريكا غير مركزي، فإن تطبيق المعايير تطلّب وقفات وتساؤلات عديدة حول إعداد معايير أداء بجودة عالية تحقق محكات المصداقية والفاعلية والتوظيف للمجتمع الأمريكي (Baker & Linn, 1995).

يتّضح من الأمثلة السابقة اختلاف معنى مصطلح المعايير من بلد لآخر، ليس في المعنى العام فحسب، ولكن حتى عندما تكون على المستوى التفصيلي مثل معايير الأداء للطلبة. ومن تلك الشواهد يتبيّن، أن مصطلح المعايير من أهم القضايا والصعوبات التي تواجه تطبيق المعايير في التعليم، حتى أنه في أدبيات تلك الدول المتقدمة في تطبيق المعايير في نظمها التعليمية ظهر عدم وضوح وعدم ثبات في تعريف المعايير في المنشورات العالمية (OECD, 2001)، وكذلك في المنشورات عن التعليم في دول أوروبا (EU, 2000).

3.10 تحديات صياغة معايير المحتوى

مع أن معظم المحددات أو الخصائص السابقة التي جرى استعراضها في الفصل الرابع، المطلوب مراعاتها عند إعداد معايير المحتوى واضحة ومعقولة، إلا أن تنفيذها عمليًّا تكتنفه صعوبة بالغة، فعلى سبيل المثال: التأكيد على ضرورة تناول المعايير لمحتوى مهم، من المحددات المتفق عليها نظريًّا، إلا أن تطبيقه فعليًّا يواجه الكثير من التحديات للاختلافات المتوقعة حول تقدير ما يعد مهمًا، أو غير مهم.

فالمختصّون بالسياسة التربوية يرغبون في التركيز على تعلم الطلاب القيم الحضارية والسياسية، ومختصو المناهج يهتمون بالعلوم والمعارف والمهارات المتعلقة بالتخصصات التدريسية، وأصحاب قطاع الأعمال يدعون إلى تدريس الطالب ما يدفعهم إلى فهم المشكلات المعقدة متعددة الأبعاد، وطرح حلول، والتخطيط لمهام، وتقويم النتائج والعمل بشكل تعاوني مع الآخرين. فهذا التنوع في الاهتمام الذي يجب أن تغطيه المعايير يؤدي – على أهميته في كثير من الأحيان – إلى تضخّم حجم المعايير المطلوب تغطيتها خلال السنة الدراسية، وأصبح المعلمون يشعرون بأن المعايير تشتمل على محتوى أكثر من قدرتهم على تغطيته في سنة دراسية، وقد تكون صياغتها في بعض الحالات غامضة ولا تقدّم توجيهات مفيدة لهم في التدريس (Goertz & Massell, 2005; Hamilton et al., 2008).

وهذا أدّى إلى فقد المعايير معناها وتحوّل اتجاه المعلمين من تدريس محتوى مهم على نحو متعمق إلى محاولة تغطية المعايير بأكثر طرق التدريس سطحية؛ ولهذا عانت معظم المعايير من التضخم، فانعكس ذلك سلبًا على المستويات التحصيلية للطلاب. بل إن الأمر ساء بدرجة كبيرة في التدريس، ولكن المعلمين، مثلاً في أمريكا، يختلفون في تقاريرهم، حيث يؤكد بعضهم أنهم يدرسون من أجل الاختبار، والبعض الآخر يركزون في تدريسهم على ربطه بالمعايير، وذلك بحسب توفر المواد المساعدة للاختبار (Goertz & Massell, 2005; Hamilton et al., 2008).

وهذا ما أكده أسموكر ومارزانو (Schmoker & Marzano, 1999) في معرض مقارنتهما بين الولايات المتحدة وبعض الدول في نتائج الدراسة الدولية للعلوم والرياضيات، حيث أشارا في سياق نقدهما للكتب المدرسية في الولايات المتحدة إلى أنه على الرغم من أن الكتب المدرسية للرياضيات في الولايات المتحدة تغطي الموضوعات بنسبة تزيد على مثيلاتها في ألمانيا بـ (175 %) وعن اليابان بـ (350 %) ، فإن أداء الطلاب في كل من ألمانيا واليابان أفضل بدرجة دالة إحصائيًّا من أداء أقرانهم في الولايات المتحدة، وكذلك الحال بالنسبة للعلوم، فالكتب الدراسية لمادة العلوم في الولايات المتحدة تغطي موضوعاتها بنسبة تزيد على الكتب الدراسية للمادة نفسها في ألمانيا بـ (930 %) وعن اليابان بنسبة (433 %) ومع ذلك فأداء طلاب الدولتين في العلوم أفضل بشكل دال إحصائيًّا من أداء طلاب الولايات المتحدة.

ومن القضايا المهمة والتحديات التي تواجه النظام التعليمي عند تطبيقه للمعايير التعليمية، تطوير وبناءً مناهج جديدة ومواد تدريسية وتعليمية تناسب المعايير الأكاديمية المتبنّاه.

وقد تكوّنت اعتقادات مختلفة لدى العاملين في المجال التعليمي حول الغرض من معايير المحتوى عالية الجودة، فالذين لديهم التركيز الأساسي على المساواة والجودة في التعليم والتعلّم، وبخاصة المعلمين منهم، ينظرون لتلك المعايير على أنها موجهات عملية لتطوير مناهج محلية. والذين لديهم التركيز الكبير على زيادة تحصيل الطلبة كوسيلة للمنافسة الاقتصادية ينظرون للمعايير كوصفة لمعالجة أمراض التعليم العام من خلال وضع مناهج إلزامية يطبقها الجميع (K. K. Wixson, E. Dutro, & R. G. Athan, 2003).

4.10 صعوبة تحديد المستويات لمعايير الأداء

معايير الأداء من أكثر المواضيع في القياس التربوي إثارة للجدل، على الرغم من التوسع في استخدامها في التقويم الصفي والاختبارات التي تطبق على عدد كبير من الطلاب (Linn, 2003). وتظهر إحدى نقاط الاختلاف من التعريف الذي يشير إلى أن معايير الأداء تحدد « كيف يكون الجيد، جيدًا بما فيه الكفاية» (National Educational Goals Panel, 1993, p. 22). فالسؤال الذي يطرحه النقاد هو ما المقصود بجيد بما فيه الكفاية؟ ومن يحدد هذه الكفاية؟ وهل يوجد طرق متفق عليها لتحديد ذلك؟

هذه التساؤلات كانت ولا تزال مثار نقاش بين كثير من المهتمين، منها ما عرضته أوراق مؤتمر أقيم عام 1994م في واشنطن (the Joint Conference on Standard Setting for Large-Scale Assessments) لخص نتائجها (M. J. Zieky, 1995): «على الرغم من كثرة نقاط التعارض والاختلاف التي بدت في المؤتمر، إلا أن هناك اتفاقًا على بعض النقاط ، فالمشاركون أتفقوا على أن بناءً المعايير عملية صعبة، وأن مهام وإجراءات التحكيم غالبًا ما تختلف مع بعضها البعض».

وأصبح من ضمن المفاهيم المتعارف عليها في مجال قياس الأداء التعليمي، أن مصطلح «معايير الأداء» يطلق على الدرجات التي تحدد مستويات الأداء على مقياس متدرج للمهارات والمعارف. وعلى الرغم من الاتفاق على المعنى للمصطلح إلاّ أنه لا يوجد اتفاق على طريقة واحدة لتحديد درجات مستويات الأداء كما هو واضح في أدبيات

القياس. ولذلك كان من أبرز التحديات التي واجهت تطبيق معايير الأداء في النظم التعليمية عملية تحديد مستوى الأداء، حيث دائما يتكرر السؤال الآتي: ما مستوى الأداء الذي نعتبره كافياً كحد أدنى للأداء؟ ولذلك ظهرت طرق عديدة للتغلّب على تلك التحديات ومن أبرزها استخدام نظرية استجابة البند IRT والتي تستخدم عادة في تحديد مستويات متعددة للأداء حسب معايير الأداء التي تم تحديدها. (Regie Stites, 2000).

كما أن من أهم نقاط الاختلاف ما أشار إليه جيجر (Jaeger,1989) بقوله: «الإجراءات المختلفة في وضع المعايير تنتج في الغالب معايير مختلفة عندما تطبق على الاختبار نفسه، سواء أقام بذلك المصححون أنفسهم، أم عينات عشوائية تعمل بشكل متوازٍ مع المصححين» . بالمقابل فإن وضع مجموعات مختلفة سواء من المعلمين أو الإداريين أو متخصصين سوف يؤديّ إلى معايير مختلفة حتى وإن استخدموا الطريقة نفسها.

5.10 التدريب والتطوير المهني المستمر للمعلمين

أشارت نتائج العديد من الدراسات إلى أن التطبيق الناجح للمعايير يتوقف بدرجة كبيرة على مدى قدرة المعلمين على تبنيها وتطبيقها، وهذا يتطلب تدريبًا مستمرًّا، ودعمًا فنيًّا يزودهم بالإرشادات اللازمة، وأمثلة عيانية على نوعية الأعمال المرغوب فيها. وقد أشارت شبرد وآخرون في معرض تقويمهم للتجربة الأمريكية (Shepard et al., 2009) إلى أنه على الرغم من أن حركة المعايير قامت منذ بدايتها على مسلمات منها أن تدريس المعايير يمثل تحديًا كبيرًا للمعلمين لضرورة دمج جميع الطلاب في الأنشطة التدريسية بدلاً من التركيز على الطلاب المتميزين مما يتطلب إجراء تعديلات جذرية في الممارسات التدريسية والرفع من كفاءة المدارس وتكثيف التدريب المهني، إلا أن هذه التوقعات نادراً ما تترجم في السياسات التربوية إلى واقع ملموس، حيث قام عدد قليل من الولايات الأمريكية بالاستثمار في التدريب لمساعدة المعلمين على تدريس المعايير بالطرق المرغوب فيها.

وكذلك النظم التربوية التي كثفت التدريب الفني للمعلمين واجهت مشكلات لم تكن مألوفة في النظم التربوية التقليدية، حيث اتضح أن فهم المعلمين لمرامي حركة المعايير وللطرق التدريسية المرغوب فيها، لا يكفي فعليًا لتطبيقها، وذلك لتعارض المفاهيم والمعتقدات السابقة للمعلمين، سواء الناتجة عن إعدادهم المهني أو خبراتهم، مع ما تقتضيه المعايير من تبني مفاهيم ومبادئ تقوم على نظريات التعلم البنائية والمعرفية. هذه المفاهيم قد تختلف في أحيان كثيرة مع ما جرت به العادة في الاتجاه السلوكي، وقد وثق عدد من الدراسات هذه الإشكالية ودورها المعوق. وقد أجمع عدد كبير من الدراسات (Bliem & Davinroy, 1997; Borko, Mayfield, Marion, Flexer, & Cumbo, 1997; Pilcher, 2001; L. Shepard, 2000; Watt, 2005) على أن المعتقدات والخبرات السابقة للمعلمين تسهل أو تعوق قدرتهم على تغيير ممارساتهم في التدريس والتقويم الصفي وفقًا لمدخل المعايير، وأشارت إلى أنه مع عدم أخذ وجهة نظر المعلمين ومعتقداتهم بعين الاعتبار، فإن أي تغيير في ممارساتهم المهنية سوف تكون سطحية ومؤقتة.

وفي دراسة قام بها غرانت، وكلن (Grant & Kline, 2001) تابعا فيها ثلاثة معلمين خلال فصل دراسي بعد تعلمهم كيفية تطبيق المنهج المعتمد على المعايير، أظهرت النتائج أن جهود تطوير المعلمين لأساليب التدريس تنوعت بناءً على مدى تواؤم معتقداتهم مع حركة المعايير ومدى رغبتهم في تغيير تلك المعتقدات القديمة. وكان

المعلمــون الثلاثــة قد واجهوا تحديات مع بعض المهام المحددة مثل التفاعل مع الطلاب والاســتماع لأفكارهم من دون إعطاء الإجابة الصــحيحة، وتعلم كيفية اســتخدام إجابات الطلاب الخاطئة كموقف تدريســي، والتعامل مع الإجابات الخاطئة بطريقة تسمح للطلاب بتطوير معارفهم بدلاً من إخبارهم بالإجابة أو الإجراء الصحيح. وفي دراسة مشابهة، قام سميث (Smith, 2000) بدراسة حالة متعمقة تناول فيها النمو المهني لمعلمة رياضيات بالمرحلة المتوسـطة لتعرّف كيفية مواجهة التحديات التي يواجها المعلم لتغيير طريقة تفكيره القديمة، مستخدمًا الملاحظة والمقابلات وسـجلات المعلمة خـلال برنامج تدريب مهني. وقد أظهرت الدراسـة أن التطـور المهني يتعدى مجرد التغيير البسيط في السلوك، إلى مواجهة مواقف وأفكار جديدة تتطلب من المعلم التعامل معها كتلك التي يعرضها البرنامج التدريبي حول ما يحتاج الطلاب لمعرفته والقدرة على أدائه في الرياضيات. هذه الأفكار الجديدة تحتاج إلى تسـوية مع الأفكار القديمة التي كان يحملها المعلم. ومواجهة هذا النوع من الصــراع بين الأفكار كان صـعبًا، ولكن سـمح للمعلمة في النهاية بالتعلم وتغيير ممارسـاتها. وقد أشـار الباحث إلى أن مثل هذه الخبرة تحتاج إلى وقت كافٍ لا يقل عن سنة من التدريب المهني المستمر وعمليات التأمل في الممارسات المهنية.

6.10 توفير المصادر اللازمة لتحقيق التعلم للجميع

يرتبـط بالصـعوبة السـابقة المتمثلـة في القيام بالتطويـر المهني الـلازم للمعلمين، توفير المصـادر التعليمية والمسـاعدات التعليمية وبيئات التعلّم المناسـبة لجميع الطلبة بقدر متسـاوٍ. ويعتبر هذا التحدّي مشـكلة كبيرة من حيث اختلاف البيئات الثقافية والمستويات الاجتماعية. ويمكن القول: إن تبني نظام المعايير يتطلب تغييرًا منظمًا في عملية التعلم والتعليم بالتوازي مع تطوير المنهج وأساليب التدريس والتقويم والنمو المهني للمعلم.

7.10 المواءمة بين عناصر النظام التعليمي القائم على المعايير

بعـد فـترة من تطبيق المعايير برز لدى الأنظمة التعليمية عدد من الأسـئلة التي شـكّلت الإجابـة عنها تحدّيًّا جديدًا لها، ومن تلك الأسـئلة، ما يأتي: كيف يتم تبنّي المعايير وتطبيقها؟ وما أفضـل المعايير التي ينبغي تطبيقها لتحسين تعلّم جميع الطلبة ؟.

من القضـايا المتعلقـة بكيفية التطبيق للمعايير والتي اسـتحقّت اهتمامًا كبيرًا في النظـام التعليمي الأمريكي هي: المواءمةُ بين عناصـر النظام المتضـمنة المنهج، وأساليب التدريس، والتقويم، وتقويم المعلم، وتحديد مصادر التعلـم ، وقد تبدو الحاجة للمواءمة مفهومة منطقياً، ولكنها أكثر صـعوبة مـن ناحية التطبيق العملي (Gaddy et al., 2002). ففـي دراسـة عـن رؤى المعلمين حول تطبيق التعليم القائم على المعايـير لم يتمكن المعلمون من ترجمة المقصـود بذلك إلى ممارسـة عملية أو تطبيقه خارج الموقف الصـفي، وتوضّـح البحوث أن دعم ومسـاندة المعلم غير كافية، وتحتاج إلى تحسـين، في حين أن نظام دعم التدريس يحتاج إلى مزيد من الاهتمام وتحديد مصـادر المعرفة، من : ذلك المنهج، وأسـاليب التدريس، والتنمية المهنية، وعمليات التدخل في حالات الطلاب المعرضـين للخطر (Resnick & Zurawsky, 2005a).

كما أن المعلمين، مثلاً في أمريكا، لا يعتقدون بأن اختبارات الولاية تمثل بالضرورة مقياسًا جيدًا لإتقان طلبتهم للمحتوى التعليمي الذي يدرسونه، ولذلك كثيرًا ما يرددون بأن هناك ضعفًا في الربط والموائمة بين المعايير والتقويم والمنهج. ولكنهم مع ذلك يؤكدون في تقاريرهم أنهم يدرسون من أجل الاختبار ويركزون على المعايير (Goertz and Massell, 2005; Hamilton et al., 2008).

ومن عيوب التقويم المبنيّ على المنهج المقنن standardized curriculum تلك العيوب الناجمة عن وجود القيود والمحددات على المنهجية، حيث ينصب الاهتمام فقط على الجوانب القابلة للقياس. من أجل ذلك فإن الأثر العكسي لهذا هو تحجيم المنهج وإهمال بعض موضوعاته التي يصعب قياسها بالاختبارات التقليدية، وذلك لأن الجوانب التي ستُضمّن في الاختبار هي ما سيجري تدريسها والتركيز عليها (Volante, 2010). ولقد ناقش مؤيدو المنهج القائم على المعايير فكرة استخدام التقويم المدرسي المبني على هذا المنهج وسيلةً لتقويم فاعلية وكفاءة المدارس، وعندما تستخدم نتائج الاختبار المعيارية المركزية لهذا الغرض فقد لا تكون النتيجة صورة حقيقية شاملة عن فاعلية وكفاءة المدارس، ويستند ذلك على الرأي الذي يرى أن كثيرًا من الجوانب الأساسية لتعلّم الطالب لا يمكن تقويمها على مستوى مركزي، بل تتطلب حكم المعلم في ضوء مستوى الفصل» (Volante, 2010, p55). إضافة إلى أن النتائج قد تستخدم للتوصل لاستنتاجات عن وضع فاعلية وكفاءة المدارس، في حين أن المعايير توضع لتعزيز التوقعات العالية والتحصيل في كل الولايات ولجميع أنواع الطلاب.

وخلاصة القول، فإن هناك عناصر ينبغي فهمها والتعامل معها بدرجة عالية من الكفاءة والأهمية لكي يتم تطبيق المعايير في التعليم بجودة عالية، وهي كما أشار جونسون ودوفيت (1999) إليها في دراستهما، هي: (1) المعايير ليست العلاج الكامل للتعليم، ولكن المشكلات الاجتماعية في المدرسة لا بد من تناولها؛ (2) المعايير ونظام المحاسبية واسع النطاق يجب أن تدار بطريقة عادلة؛ (3) التطوير المهني للمعلمين يعتبر المفتاح لتغيير النظام التعليمي؛ (4) أولياء الأمور لا يميلون إلى القيام بدور نشط في تغيير التعليم؛ (5) لا يمكن بتطبيق المعايير تحقيق نجاح بنسبة 100 % (Johnson and Duffett, 1999).

11

الفصل الحادي عشر

أثر المعايير في التعليم والتعلم

الفصل الحادي عشر

أثر المعايير في التعليم والتعلم

1.11 مقدمة

تبنت معظم الأنظمة التربوية الحديثة مدخل المعايير، وقامت بعمليات إصلاح واسعة تناولت المناهج وطرق التدريس وأساليب التقويم، وكانت هذه الإصلاحات قائمة على افتراض مؤداه أن التعليم المعتمد على المعايير يؤدي إلى منافع كثيرة، منها رفع المستويات التحصيلية للطلاب وتجويد الممارسات التدريسية. هذه الافتراضات النظرية أصبحت بعد فترة من التطبيق مثار تساؤلات وبحث للتحقق منها عمليًا، والتأكد من مدى فاعلية مدخل المعايير وتأثيره في تعلم الطلاب، وفي مختلف الجوانب التربوية الأخرى. لذلك أجري العديد من الدراسات والأبحاث التي يمكن تقسيمها إلى ثلاثة أنواع:

النوع الأول: دراسات طرحت أطرًا نظرية مقترحة لدراسة أثر المعايير في عناصر النظام التربوي.

النوع الثاني: دراسات بحثية ميدانية ركزت على دراسة أثر أحد الجوانب التربوية مثل أثر معايير المحتوى في تعلم الطلاب، أوفي التطوير المهني للمعلمين.

النوع الثالث: دراسات عامة قامت على تحليل الدراسات السابقة مستخدمة أسلوب meta-analysis نفذ معظمها مؤسسات وهيئات علمية.

ومع أن النوع الثالث من الدراسات قائم على جمع عدد كبير من دراسات النوع الثاني، إلا أن نتائجها أكثر ثقة وقبولاً للتعميم، وبخاصة الدراسات التي قامت على منهجية واضحة ومحكات صارمة، وغطت دراسات طبقت خلال فترة زمنية طويلة نسبيًّا.

وفيما يأتي، سيتم تناول نماذج من الأنواع الثلاثة، وأهم النتائج التي توصلت إليها:

2.11 دراسات النوع الأول

تعددت الدراسات التي قدمت أطرًا نظرية لدراسة أثر المعايير في النظام التربوي بجميع عناصره، مستفيدة من الدراسات والاتجاهات السابقة، ولعل من أهمها ما قام به أوجاوا وآخرون (Ogawa, Sandholtz, Martinez-Flores, & Scribner, 2003) من تطوير إطار نظري لدراسة أثر المنهج القائم على المعايير على مستوى المقاطعة مبنيًا على مفاهيم المدخل المنطقي والمدخل المؤسساتي اللذين يندرجان تحت نظرية التنظيم. ويعزو الباحثون استخدامهم لمفاهيم المدخلين إلى قدرتهما على عكس الطبيعة المعقدة لعمليات تطوير وتطبيق الإصلاح القائم على المعايير. فالمدخل المنطقي يركز على تحقيق أهداف محددة قائمة على معايير المناهج، وهي التي وضعت أهدافًا تدريسية وكيّفت تقنية تضمنت وسائل معينة لتسير جنبًا إلى جنب مع تطوير الخبرات المهنية للمعلمين، ويحتمل أن تؤثر معايير المنهج في الممارسات التدريسية وتوجيه جهود التطوير المهني، في حين تقوّم الإدارة التعليمية مدى تحقيق الأهداف وتنقحها إذا استدعت الضرورة.

يقابل المدخل المنطقي الذي يعتمد على أهداف محددة وتقنية معينة وتغذية راجعة دقيقة عن الأداء، المدخل المؤسساتي الذي يهتم بكيفية تغيير الأهداف لضمان بقاء المؤسسة واستمرارها. وفي المجال التربوي تسعى مدارس المقاطعة أو الإدارة التعليمية إلى تكييف استراتيجيات رسمية تعكس الأدوار الثقافية في المجتمع وفقًا لما تحددها الحكومة والمنظمات المهنية؛ هذا التكييف يقدم شرعية للقائمين على المؤسسة يستمد من استرضاء البيئة الخارجية بدلاً من توظيفه لتعزيز أداء العمليات الداخلية. وفي هذا السياق فإن الإصلاح القائم على المعايير من منظور الاعتبارات المؤسساتية يضغط لتكييف الإصلاح القائم على المعايير وأنواع التطبيقات التي تؤكد على شرعية الإصلاح القائم على المعايير لأعضاء المدارس والجهات الخارجية.

وقد استخدم أوجاوا وزملاؤه الإطار النظري لدراسة حالة إحدى مقاطعات ولاية لوس أنجلس الأمريكية والإجابة عن التساؤلات الآتية: ماذا فعلت المقاطعة لتطوير المناهج المعتمدة على المعايير وتطبيقها؟ وكيف؟، ولماذا طورت المقاطعة المناهج القائمة على المعايير؟ بالإضافة إلى اختبار ما سموه بالحالة الحرجة critical case المرتبطة بأثر المناهج في مقاطعة محددة طورت استراتيجية معتمدة على المعايير تتضمن معايير محلية واختبارات محكية المرجع مرتبطة بها. وقد أضاف استخدام هذا الإطار بعدًا أسهم في التعمق في دراسة الحالة يتجاوز الوصف الظاهري. فعلى سبيل المثال؛ توصلت الدراسة باستخدام هذا الإطار لتحليل عدد من العناصر، مثل وضع الأهداف والتقويم والتدريس والتطوير المهني والإشراف الإداري ضمن مرحلتي التطوير والتنفيذ للمعايير- توصّلت إلى عدة استنتاجات، منها: أن التوجهات المنطقية بدأت تتلاشى عبر مراحل تبني الاستراتيجية وتطوير المعايير وتطبيق المنهج، وأصبح واضحًا في المرحلة الأخيرة غياب المسوّغات المنطقية الداعية للتطوير. ومنها أنه يميل إداريو المقاطعة وإداريو المدارس والمعلمون إلى تبني وجهات نظر متباينة حيال المعايير، فإداريو المقاطعة تبنوا وجهات نظرية منطقية وواضحة يرددها إداريو المدارس من دون فهم ودراية، في حين أنه يحمل المعلمون آراء متباينة حيالها تقود في الغالب إلى مقاومة منطق الاستراتيجية والكشف عن نتائجها غير المتوقعة.

ومن الأطر الأخرى المقترحة لدراسة أثر حركة الإصلاح القائم على المعايير- ماقدمه مجلس البحوث الوطني (National Research Council، 2002) وطرح فيه إطارا نظريا لدراسة أثر معايير العلوم والرياضيات والتكنولوجيا في النظام التربوي. ويقوم الإطار على تساؤلين عامين، وهما: كيف تجاوب النظام مع طرح معايير العلوم والرياضيات والتكنولوجيا؟ وما نواتج ذلك في تعلم الطلاب؟ أو بمعنى آخر ما الاستنتاجات التي يمكن التوصل إليها مما يحدث في الصندوق الأسود (في الشكل الآتي) بين المعايير الوطنية؟ وأيّ تأثير محتمل في تعلم الطلاب وفقًا للشكل رقم (11-1)؟.

شكل رقم (11-1): العلاقة بين تطوير المعايير وتعلم الطلاب

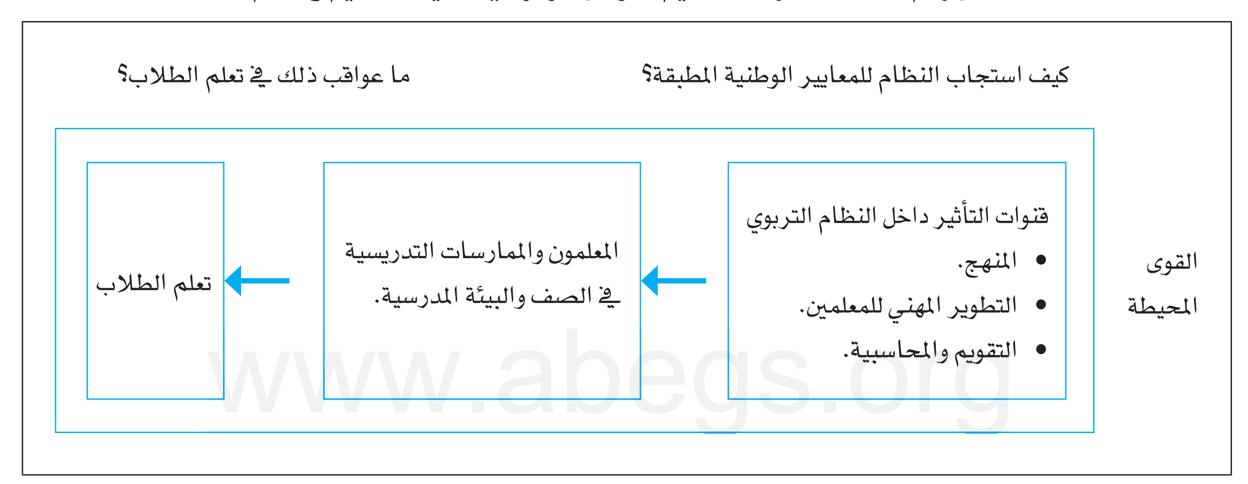


ويقدم الإطار دليلاً للباحثين ولمن يستخدم نتائج الأبحاث من صانعي السياسات التربوية والتربويين والمهتمين، يتشكل كما يتضح من الشكل رقم (11-2) من الآتي:

أولاً: خارطة مفاهيم توضح القوى التي يتضمنها السياق والقنوات التي يمكن من خلالها أن تباشر المعايير تأثيرًا في المعلمين وتعلم الطلاب.

ثانيًا: مجموعة من الأسئلة يمكن تطبيقها في مختلف البرامج والسياسات والممارسات ضمن النظام وفي نطاق التأثيرات الخارجية التي يمكن أن تؤثر فيه.

شكل رقم(11-2): خارطة مفاهيم للعوامل المؤثرة في عمليات التعليم والتعلم



ويقدم الإطار دليلا نظريًّا للراغبين في رصد أثر المعايير الوطنية للرياضيات والعلوم والتقنية في النظام التربوي وتحصيل الطلاب، وقياس حجمه واتجاهه، من خلال إثارة عدد من الأسئلة يبين الجدول رقم (11-1) بعضًا منها.

جدول رقم (11-1): تساؤلات لرصد أثر المعايير في تعلم الطلاب

داخل النظام التربوي وفي سياقه	بين المعلمين ممن تعرضوا للمعايير الوطنية المطورة	بين الطلاب الذين تلقوا المعايير الجيدة
• كيف تستقبَل المعايير الوطنية؟ وكيف تفسَّر؟ • ما التغيرات الناجمة عن ذلك؟ • ما مكونات النظام التي تأثرت؟ وكيف؟	• كيف استقبلوا المعايير وفسروها؟ • ما الإجراءات التي اتخذوها استجابة لذلك؟ • ما التغيرات في الممارسات الصفية؟ • من تأثر؟ وكيف؟	• كيف تغير تعلم الطلاب وتحصيلهم الدراسي؟ • من تأثر؟ وكيف؟

ومع أن الإطار يتسم بالتبسيط إلى درجة كبيرة، إلا أن ذلك يجب ألا يحجب الحقائق الآتية:

- قنوات التأثير معقدة ومتداخلة وذات مستويات متعددة، فعلى سبيل المثال: معايير المنهج يمكن أن تؤثر –أيضًا– في برامج تدريب المعلمين وبرامج إعدادهم.
- الوقت المطلوب لإحداث تغيير جراء تطبيق معايير في النظام التربوي طويل نسبيًّا يقدرها كولنز (Collins,1997) بعقد من الزمن.
- أفكار الإصلاح ربما يحدث تجاهلها أو تغييرها لأسباب مختلفة (مثل: المعتقدات السابقة، والنقاشات الدائرة) في أثناء تنفيذها على أرض الواقع في النظام التربوي؛ لذلك فإن تطوير معايير وطنية ربما يستحث تحقيق التغير المنشود، أو استثارة ردود فعل عكسية، أو لا ينتج عنها تغيير على الإطلاق.
- الأثر المتوقع في الطلاب أو المعلمين يرتبط بمتغيرات عديدة منها مدى توافر المصادر اللازمة للتطوير.

3.11 دراسات النوع الثاني

يعرض هذا النوع من الدراسات –كما سبق إيضاحه– بحوثًا ميدانية تناولت أثر المعايير في تعلم الطلاب وطرق التدريس، ويمكن تصنيفها إلى:

1.3.11 دراسات تناولت أثر المعايير في التعلم

من ذلك دراسة أدمز (Adams, 1999) التي قارنت بين التحصيل الدراسي لطلاب درسوا الرياضيات وفق المنهج التقليدي وطلاب خضعوا لمناهج الرياضيات المعتمدة على المعايير واتبع المعلمون في تدريسها أدلة تدريس قائمة على المعايير، وقد أوضحت نتائج الدراسة أن الطلاب الذين تلقوا المنهج المطور كان أداؤهم أعلى بفارق دال إحصائيًّا من أداء الطلاب الذين درسوا المنهج التقليدي. وفي دراسة مشابهة اختبر بريرز ورسنك (Briars & Resnick, 2000) الفروق بين المدارس التي طبقت على نحو كامل وقوي سياسات التعليم المعتمد على المعايير بما تضمن ذلك من منهج وتقويم وتطوير مهني، والمدارس التي طبقت ذلك على نحو ضعيف، وأظهرت النتائج وجود فروقات دالة بين تحصيل طلاب الصف الرابع في الرياضيات بين النوعين من المدارس لصالح المدارس التي طبقت سياسات المعايير على نحو شامل، فقد تحسن أداء طلابها بشكل كبير، وضاقت الفجوة بين الطلاب البيض والسود. وأشارت الدراسة –أيضًا– أن التطوير المهني للمعلمين كان عاملاً حاسمًا في التطبيق القوي للمناهج المعتمدة على المعايير.

وفي دراسة لكارول (Carroll, 1997) تناول فيها أثر مناهج الرياضيات المعتمدة على المعايير Everyday Mathematics في التحصيل الدراسي لطلاب الصف الثالث الابتدائي– أظهرت النتائج أن المدارس التي طبقت المنهج كان متوسط أداء طلابها أعلى من متوسط الأداء العام لطلاب الولاية (الينويز Illinois)، وأن طلاب (14) مدرسة من التي طبقت المناهج من مرحلة الروضة حصلت على متوسط درجات أعلى على مستوى المدارس التي طبقت المنهج. وعلى نحو مشابه توصل جولدن بيرج وآخرون (Goldenberg, Ba, Henize, & Hess, 2003) من خلال دراسة حالة

لتسعة مدراس طبقت منهجًا معتمدًا على المعايير (JASON Project-multimedia science curriculum) على المرحلة المتوسطة، أن الطلاب قادرون على استخدام مفردات علمية متقدمة خلال الأنشطة التعليمية، وأظهروا معرفة جيدة بالمحتوى، وأصبحوا قادرين على طرح أسئلة ذات علاقة بمحتوى الأنشطة، وظهر أن نصف الطلاب تقريبًا قادرون على تفسير كيف تستخدم التكنولوجيا في الأنشطة، وإن كانوا غير قادرين على تفسير كيفية مساعدتها على الإجابة عن التساؤلات البحثية.

وفي دراسة كير (Kerr, 1999) التي درست أثر منهج الرياضيات المعتمد على المعايير في تعلم طلاب المرحلة الابتدائية، أوضحت النتيجة زيادة درجات الطلاب على اختبار الينويز Illinois Goal Assessment Program واختبار أيوا للمهارات الأساسية Iowa Test of Basic Skills وذلك بعد سنة من التطبيق. وقد أوردت دراسة لأستار وهفمان (Star & Hoffmann, 2005) نتائج مشابهة، حيث أشارت إلى أن الطلاب الذين تلقوا منهجًا معتمدًا على المعايير عبروا عن مفاهيم معرفية أكثر تطورا في الرياضيات من زملائهم الذين تلقوا منهجًا تقليديًّا. وأكد هذا الأثر الإيجابي دراسة بوداك (Budak, 2008) حيث أشارت إلى الأثر الإيجابي لمنهج الرياضيات المعتمد على المعايير في التحصيل الدراسي للطلاب، وكان أداء الطلاب في الرياضيات أعلى من أداء المجموعات المقارنة التي استخدمت منهجًا تقليديًّا في الرياضيات.

وتوصلت إحدى الدراسات إلى نتائج مشابهة في مادة العلوم، ففي دراسة قام بها شنايدر وآخرون (Schneider, Krajcik, Marx, & Soloway, 2002) قارنوا فيها بين نتائج طلاب من الصف العاشر والحادي عشر من مدارس شاركت في تنفيذ مشروع في العلوم استخدم مناهج معتمدة على المعايير ونتائج طلاب من عينات مقارنة على نتائج التقويم الوطني لتقدم التحصيل NAEP، وقد أشارت النتائج إلى أن الطلابَ الذين تلقوا المنهج الجديد حصلوا على درجات عالية بفرق دال إحصائيًّا مقارنة مع طلاب العينة المقارنة، وأوضحت نتائج تحليل المفردات أن طلاب المنهج المعتمد على المعايير حصلوا على درجات أعلى في نصف مفردات الاختبار تقريبًا مقارنة بالمجموعة المقارنة، كما أشارت إلى أن طلاب المشروع حققوا درجات أعلى في الأسئلة المفتوحة مقارنة بأسئلة الاختيار من متعدد. هذه النتائج الإيجابية دعمتها نتائج دراسة أخرى لماركس وآخرين (Marx et al., 2004) حيث وجدوا فروقًا دالة بين الاختبار القبلي والبعدي لنتائج حوالي (8000) طالب من الصفين السادس والثامن بعد تطبيق وحدات من منهج للعلوم معتمدة على المعايير لمدة (8) أسابيع.

2.3.11 دراسات تناولت أثر المعايير في التدريس

تتطلب حركة التعليم المعتمد على المعايير تغييرات جذرية في طرق التدريس وفي إعداد وتطوير المعلمين ليكونوا مؤهلين لتدريس معايير المحتوى التي أولت أهمية كبيرة لمهارات التفكير العليا والمهارات الحياتية وتطبيق المعرفة. وقد ارتبط ظهور معظم المعايير وإقرارها بمواد مساندة وداعمة للمعلم لتبني فلسفتها وإتقان مهارات تطبيقها مثل الأدلة والأمثلة التطبيقية والبرامج التدريبية.

ومن أوائل الدراسات التي تناولت أثر المعايير في التدريس ما عرضه أندرسون في ثلاثة إصدارات عن كيفية مشاركة المدارس في إصلاح المناهج القائمة على معايير العلوم والرياضيات (Anderson, 1996) من خلال البحث

في أثر تغييرات المنهج في (9) مدارس خلال (4) سنوات. وأظهرت النتائج أن دور المعلم تغير من كونه ملقنًا للمعرفة إلى مدرب ومسهل، وأن الطلاب لم يعد دورهم سلبيًّا في التعلم وأصبحوا ذوي اتجاهات ذاتية للتعلم، وطوروا مهارات تفكير. وفي دراسة أخرى قام بها كارون (Caron, 2002) لبحث أثر المعايير في اتجاهات المعلمين التدريسية وطرق التدريس– أظهرت النتائج زيادة استخدام المعلمين لأساليب المجموعات التعاونية، وطرق النقاش، وتناقص في استخدام طريقة المحاضرة، والاعتماد على أوراق العمل النصية والاختبارات، مع زيادة استخدام أساليب تعلم نشطة، مثل قراءة الطلاب للصحف والمجلات، وكتابة المقالات والرسائل والكتابة الإبداعية.

من جهة أخرى أشارت دراسة ميدانية لتشانس واندرسون (Chance & Anderson, 2003) وزعا فيها استبانة على (195) معلماً و (56) مديرًا، أن (25 %) من المعلمين فقط أشاروا إلى أن المعايير أثرت في طرق تدريسهم، وأظهرت نسبة أكثر دلالة من عينة المديرين أن المعايير لها أثر في طرق التدريس، حيث ساعدت المعلمين على تطوير أساليب للتكامل بين مجالات المحتوى ولها أثر إيجابي في تدريس العلوم سمحت لمعلمي العلوم بالتركيز على التعليم والتعلم وتقديم توقعات مشتركة لكل الطلاب.

وأوضحت دراسة ميشيلن وآخرين (Michlin, Seppanen, & Sheldon, 2001) التي تناولت أثر حركة المعايير وبخاصة مناهج العلوم والرياضيات في اتجاهات المعلمين وممارساتهم– أن المعلمين غيروا طريقتهم في التدريس، وتركز ذلك في ثلاثة مجالات: 1 – تحسن في طرح الأسئلة والإنصات للطلاب. 2 – محاضرات أقل وتوجيه أكثر. 3 – بناءً بيئة صف آمنة. ومن جهة أخرى أضافت الدراسة أن المعلمين لا يزالون في المرحلة الأولى من التغيير، وما زالوا يستخدمون ممارسات تقليدية في معظم الأوقات وأن الممارسات الإصلاحية لا تشغل أكثر من نصف الوقت. وأوضح تقرير أعده جولدن بيرج وآخرون (Goldenberg et al., 2003) عن أثر المنهج المعتمد على المعايير في التعليم والتعلم ضمن مشروع JASON، أن المعلمين اندمجوا بشكل أكبر في الأنشطة اليدوية للطلاب hands–on activities وكانوا أكثر تعاونًا معهم. وهذا الارتباط بين تطوير المناهج وتطوير الممارسات التدريسية أيدته دراسة بوداك (Budak, 2008)حيث أشارت إلى أن تطبيق منهج للرياضيات قائم على المعايير استوجب تطوير المهارات التدريسية للمعلمين، يقابل ذلك أنه كلما استخدم المعلم منهجًا تقليديًّا للرياضيات ضعف احتمال مواءمة ممارسات التدريس بالمعايير.

وفي تقرير مسحي تجريه نيوزيلندا عادة كل ثلاث سنوات، تضمنت نتائج التقرير الأخير (Wylie & Hodgen, 2010) أن معظم المعلمين المشاركين في الاستفتاء أشاروا إلى أن الطلاب اندمجوا بشكل أكبر في وضع الأهداف ومراجعة التقويم، ولا سيما في القراءة والكتابة والرياضيات، وذلك بعد تطبيق المعايير الوطنية التي ركزت بصورة مكثفة على دعم التوجيه الذاتي للطلاب وحثِّهم أن يكونوا متعلمين طوال الحياة. وأشار أكثر من (80 %) من المعلمين المشاركين في الاستفتاء أن الطلاب يقضون معظم الوقت في أنشطة عملية، وربْط ذلك بالحياة خارج المدرسة، والتفكير والحديث عن كيف يتعلمون، ومناقشة طرق مختلفة للنظر للأشياء، وتقديم تفسيرات مختلفة، فيما أشار حوالي نصف العينة إلى أن الطلاب يعملون معظم الوقت في مشاريع استقصاء.

4.11 دراسات النوع الثالث

يتناول هذا النوع الدراسات التحليلية التي قامت بجمع عدد كبير من الدراسات وتحليل نتائجها، من ذلك الدراسة التي قام به روس وآخرون (Ross, McDougall, & Hogaboam-Gray, 2002) لمراجعة الدراسات التي بحثت أثر الإصلاح التربوي في الرياضيات في تعلم الطلاب بين عامي 1993-2000م والصعوبات التي واجهت عمليات الإصلاح، وأظهرت نتائج الدارسة أن الطلاب في الفصول التي طبقت الإصلاح التربوي لتعليم وتعلم الرياضيات أظهروا مستويات تعلم أعلى مقارنة بزملائهم في الفصول التقليدية، ولا سيما في مهارات حل المشكلات، كما لاحظت الدراسة اتجاهات أفضل نحو الرياضيات بين الطلاب. ورصد الباحثون عددًا من المعوقات التي واجهت تطبيق عمليات الإصلاح، تضمنت التحديات التي يواجهها المعلمون في تدريس موضوعات يعانون ضعفًا فيها لعدم دراستها أثناء مرحلة الإعداد أو التدريب عليها خلال المهنة.

ومن ذلك -أيضًا- ما قام به لورل وآخرون (Lauer et al., 2005a) ضمن مشروع مدعوم من McREL بدراسة تحليلية للدراسات السابقة المنشورة خلال عشر سنوات منذ عام 1995م، تناولت أثر المعايير بأنواعها المختلفة على عناصر النظام التربوي. وقد بدأت الدراسة بجمع (697) بحثًا وتقريرًا منشور، استوفى منها (113) دراسة المحددات التي فرضها البحث. وبعد تصنيف الدراسات وفقًا للمجالات التي تناولتها، مثل معايير المنهج ومعايير التقويم- أسفر التحليل باستخدام أسلوب meta-analysis عن أن المناهج المعتمدة على المعايير كان لها أثرٌ إيجابيٌ في تعلم الطلاب، بما في ذلك الطلاب الأقل تحصيلاً، وكانت معظم الدراسات التي روجعت استخدمت التصميم الكمي شبه التجريبي مما يرفع من الثقة في نتائجها. وكانت الدراسات أقل إجماعًا حول تأثير المناهج المعتمدة على المعايير في التدريس، فعلى الرغم من أن معظم الدراسات أوضحت أن المعلمين غيروا ممارساتهم لتعكس المعايير المطورة، إلا أن هناك بعض المعوقات تحد من التغيير المطلوب، منها مستوى الدعم الذي يقدمه النظام التربوي، والوقت اللازم لإعداد الدروس وفق متطلبات المناهج المعتمدة على المعايير.

أما الدراسات المتعلقة بالأدلة للتدريس المعتمد على المعايير التي روجعت فقد أظهرت أثرًا إيجابيًا ضعيفًا في تحصيل الطلاب، فالوسيط الأساسي للأثر الإيجابي كان طبيعة قياس التحصيل، فعلى سبيل المثال؛ في دراسات تدريس الرياضيات كانت الاختبارات التحصيلية التي تركز على المهارات العقلية العليا أكثر احتمالاً لإظهار علاقة إيجابية مع أساليب التدريس الموصى بها من الهيئة الوطنية الأمريكية لمعلمي الرياضيات .

وفيما يتعلق بدراسات التقويم المعتمد على المعايير أوضحت نتائج بعض الدراسات أثرًا إيجابيًّا قويًّا للتقويم في التدريس، في حين بينت معظم الدراسات أن المعلمين غيروا ممارسات التدريس الصفية لتتواءم مع تقويم الولاية.

وقد خلصت الدراسة وفقًا للنتائج التي توصلت إليها من تحليل نتائج الدراسات السابقة، إلى تعميمات من أهمها:

- المنهج المعتمد على المعايير وأدلة التدريس المعتمدة على المعايير يمكن أن تؤثر إيجابيًا في تحصيل الطلاب.
- المنهج المعتمد على المعايير وأدلة التدريس المعتمدة على المعايير يمكن أن تؤثر في المعلمين لتكييف ممارسات تدريسية إصلاحية. وللتأثير في التدريس إيجابيًا ينبغي على التربويين ترجمة معايير المحتوى إلى مناهج متوائمة مع طرق التدريس وأدوات تقويم الطلاب، مع إتاحة فرص للمعلمين للتطوير المهني.

- يفضل الاعتماد على الدراسات التجريبية والتطبيقية لدراسة أثر التربية المعتمدة في المعايير وقياس المخرجات، فالمعلمون يميلون في استجاباتهم على الاستفتاءات إلى تضخيم تقدير استخدامهم للممارسات التدريسية القائمة على المعايير، مقارنة بنتائج الملاحظات الصفية.

وتختتم الدراسة بالتأكيد على أن سياسات التعليم المعتمد على المعايير تؤثر في التعليم والتعلم، ولكن طبيعة التأثير تعتمد على مدى إدراك تلك السياسات وتطبيق المعلمين لها.

ومن الدراسات التي حللت تطوير بعض الدول للمعايير وتطبيقها، ما قام به فيلب (Philips, 2008) بغرض الاستفادة من تجارب تلك الدول التي منها بريطانيا ونيوزيلندا وهونج كونج في تطوير النظام التربوي الأسترالي، وقد خلصت الدراسة إلى عدد من التوصيات من أهمها:

- الاتفاق على معنى للمعايير أمرٌ تكتنفه الصعوبة ويأخذ فترة من الزمن لتحقيقه، فالمعلمون والطلاب وأولياء الأمور لديهم تصورات متباينة حول ما تعنيه كلمة (معيار).
- تطوير المعايير يتطلب استشارات متواصلة، وإسهامات بحثية وأكاديمية لمصادقتها.
- التزام من أعلى المستويات الحكومية مطلوب لضمان توفير الوقت والدعم اللازم لإعداد معايير وطنية للمناهج.
- تأسيس مؤسسة وطنية بصلاحيات قوية لتطوير المعايير ومراقبة تطبيقها ونواتجها.
- بتطوير معايير التعلم ينبغي البدء في عمليات التطوير المهني للمعلمين لضمان تشكيل رؤية واحدة تجاه المعايير وسبل تحقيقها.

وفي دراسة قامت بها لوني (Looney, 2011) لصالح منظمة التعاون الاقتصادي والتطوير OECD لمراجعة أنظمة التقويم المعتمد على المعايير في الدول الأعضاء في المنظمة، أوردت الدراسة النتائج الآتية:

- انتشر على نحو سريع المدخل المعتمد على المعايير في الدول الأعضاء، وقد كيفت كل دولة المدخل ليناسب سياقاتها التربوية والثقافية.
- أعدت معظم الدول معايير التعلم على المستوى المركزي و/ أو على المستوى المناطقي مثل أستراليا، وكندا، والنمسا، وألمانيا، وإيطاليا، ونيوزيلند، وسويسرا، وتركيا، والولايات المتحدة وبريطانيا، بينما دمجت دول أخرى المعايير في المناهج مثل طاجاكستان، والدنمرك، وإستونيا، و فنلندا.
- جميع الدول الأعضاء ركزت على معايير المحتوى لعدد من المواد تضمنت اللغات والرياضيات والعلوم والتاريخ والعلوم الاجتماعية.
- أكثر من نصف الدول الأعضاء تطبق على نحو دوري تقويمًا وطنيًّا للتحصيل الدراسي للطلاب، ويجرى التطبيق في بداية العام الدراسي في بعض الدول مثل بلجيكا وفرنسا وإسبانيا، في حين تطبقه معظم الدول في نهاية العام الدراسي.

- تتخذ الدول مداخل مختلفة لتصميم التقويم المعتمد على المعايير وتطبيقه، وتستخدم بشكل كبير صيغ أسئلة الاختيار من متعدد، أو تركز على الصيغ المفتوحة مع مهام تقويم أدائية مثل المقالات والعرض الشفهي وحل المشكلات.

وفي دراسة قام بها بيرغمان وموكلن (Bergmann & Mulkeen, 2011) بتكليف من المؤسسة الألمانية GIZ لبحث أثر حركة المعايير في بعض الدول وبخاصة النامية منها، أشارا إلى أن هناك القليل من الأدلة على أثر المعايير في الدول النامية، وذلك بسبب قلة الدراسات الدقيقة، بالإضافة إلى تداخل العوامل المؤثرة في حركات الإصلاح التربوي. وقد انعكس سوء المواءمة بين المعايير الوطنية والواقع التربوي في نتائج الاختبارات الوطنية، فعلى سبيل المثال أظهر اختبار اتحاد جنوب وشرق إفريقيا لمراقبة الجودة التربوية SACMEQ أن بعض الدول وجدت أن أقل من (10 %) من الطلاب المختبرين وصلوا للمستوى المتوقع على المعايير في المناهج التي غطتها الاختبارات.

12

الفصل الثاني عشر

نـموذج مقترح للتعـليم المعتمد على المعــايير

الفصل الثاني عشر

نموذج مقترح للتعليم المعتمد على المعايير

1.12 مقدمة

تمثل التعليم المعتمد على المعايير أحدث حركات الإصلاح التربوي التي شهدتها الأنظمة التربوية، وقد سبقها خلال العقود الماضية عدد من الحركات التي استحوذت على اهتمام التربويين وكان لها تطبيقات واسعة.

ومع أن بعض هذه الحركات اندثرت، إلا أن بعضها الآخر ولا سيما المتأثّر منها بالاتجاه السلوكي لايزال له حضورٌ في الميدان التربوي، ويمثل عائقًا قويًا للإصلاح التربوي المبني على المعايير. وقد يعزى ذلك للتراث العلمي المتراكم لهذا الاتجاه خلال قرن من الزمن أسهم في ترسيخ مفاهيمه في كثير من التطبيقات التربوية التي أضحت مجالاً لنقد واسع؛ فهي غير قادرة على تلبية الاحتياجات التربوية المتزايدة، وقد أدى ذلك إلى بروز حركة الإصلاح التربوي القائمة على المعايير، وتحول كثير من رموز الاتجاه السلوكي إلى منافحين عن حركة المعايير ومنظرين لها، ولاسيما بعد تناولها للكثير من نواحي القصور التي عانى منها الاتجاه السلوكي (السعدوي، 2011م).

وتمثل التعليم المعتمد على المعايير اتجاهًا إصلاحيًّا يرتكز على مفاهيم نظريات التعلم البنائية والمعرفية في تناوله للعمليات التربوية وعناصرها. ويشير بعض التربويين (Learning, 2000; McLaughlin & Shepard, 1995) إلى أن التعليم المعتمد على المعايير تتضمن أهدافا لتعلم الطلاب مجموعة من المهارات والمعارف في كل مادة دراسية، وتتضمّن توصيفًا محددا لأداء الطلاب يمكن قياسه ويشير لمستويات الإتقان، وتتضمّن تقويما يقدم تغذية راجعة للطلاب، في حين يرى ماسل (Massell, 2000) أن التعليم المعتمد على المعايير تتضمن إعداد معايير تعلم ونظام مواءمة بين السياسات والمعايير، وهيكلة إدارية تسمح للمدارس بتطوير أساليب التدريس المناسبة لتحقيق المعايير. ويقدم مجلس البحث الوطني الأمريكية (National Research Council, 2001) رؤية أكثر شمولاً للتربية المعتمدة على المعايير تشمل مناهج مبنية على المعايير، ومعلمين مؤهلين وفقًا لمعايير مهنية ونظم تقويم ومحاسبية. ويضيف رزنك وزورسكي (Resnick & Zurawsky, 2005b) للعناصر السابقة أساليب تدريسية قائمة على المعايير.

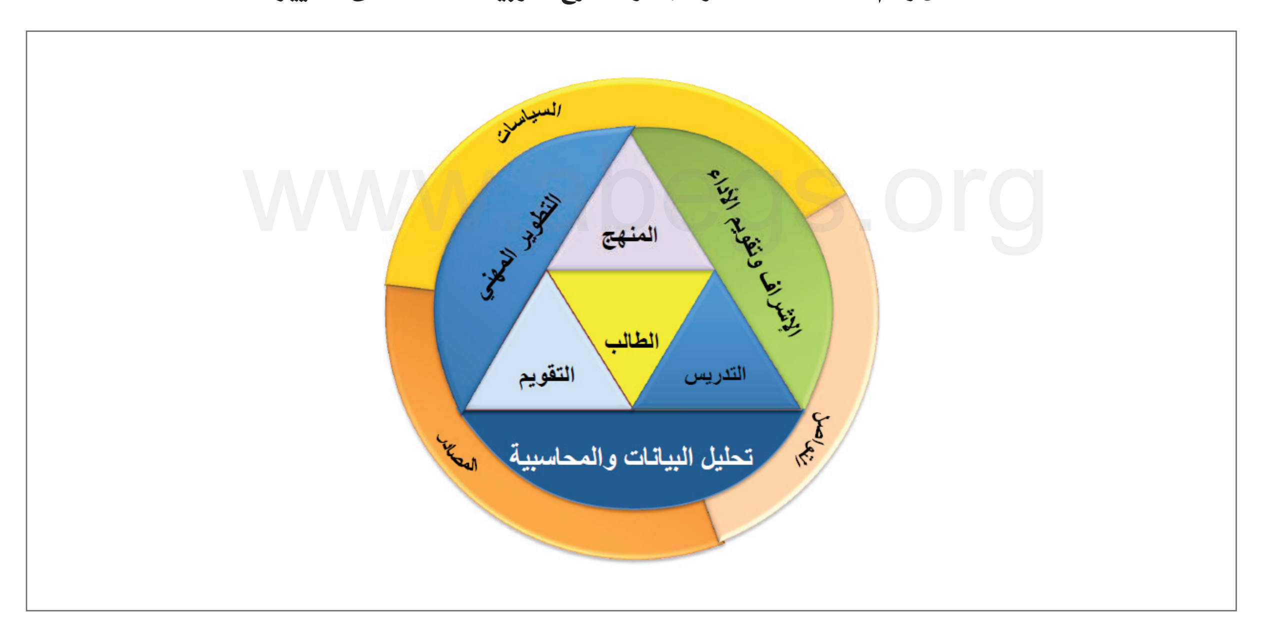
ويقدم الفصل الحالي وفقًا لما مضى تناوله في الفصول السابقة نموذجًا مقترحًا يمثل أهم ما يمكن استخلاصه من الجهود النظرية والعملية لمدخل التعليم المعتمد على المعايير، ولا يمثّل هذا تصورًا متكاملاً لبناء نظام تربوي قائم على المعايير، وإنما يقدّم نموذجًا إصلاحيًّا يعطي إشارات محددة لمفاصل في النظام التربوي يمكن عند التركيز عليها وتطويرها أن تسهم في تحول أي نظام تربوي تقليدي لنظام معتمد على المعايير.

2.12 مكونات النموذج

يتكون النموذج الموضح في الشكل رقم (12-1) من منظومة متكاملة من العناصر التي يمثل الطالب نواتها والمحور الذي يدور حوله التعليم المعتمد على المعايير، يحيط به في الحلقة الأولى أهم ثلاثة عناصر ذات تأثير مباشر في تعلمه، وهي:

1. المنهج الذي يحدد ما يحتاج الطالب إلى معرفته (محتوى ومفاهيم) وما يقدر على أدائه (مهارات وعمليات)، مصاغة في أهداف أو توقعات مرتبطة بمراحل أو صفوف دراسية.
2. طرق تدريسية متنوعة تسهل للطالب تحقيق أهداف التعلم واكتساب المعارف والمهارات المحددة في المنهج.
3. أساليب تقويم مستمرة تسهم في تقديم تغذية راجعة آنية للطالب تعزز تعلمه وتساعده على تحقيق مستويات عالية من الأداء.

الشكل رقم (12-1): عناصر الإطار المقترح للتربية المعتمدة على المعايير



تأتي في الحلقة الثانية من النموذج ثلاثة عناصر، وهي: تحليل البيانات والمحاسبية، والإشراف وتقويم الأداء، والتطوير التربوي والمهني. وتتكامل هذه العناصر الثلاثة لتقدم الدعم اللازم للمعلم وللمدرسة بشكل عام، من خلال قيام التطوير التربوي بتحديث المناهج وفقاً لمدخل التعليم المعتمد على المعايير، وطرح التطوير المهني كعملية مستمرة في عدة سياقات، مبنية على معايير مهنية ومرتبطة بنتائج متوقعة، ومدمجة في سياق العمل التدريسي، مع إشراف تربوي مستمر يقدم الدعم للمعلم. يتبع ذلك تقويم شامل للمدرسة للتحقق من فعالية التخطيط والتدريس، وبيئة التعلم، والمستويات التحصيلية للطلاب، ويقدم بيانات وتقارير للمدرسة وللنظام عبر مستوياته المختلفة لتوجيه عمليات التطوير وتوثيق البيانات اللازمة للمحاسبية.

أما الدائرة الثالثة فتمثل السياسة التربوية التي جرى وضعها أو إقرارها من قبَل أعلى سلطة سياسية، وما يترتب على ذلك من وضعها موضع التنفيذ من تجهيزات مادية، وطاقات بشرية مؤهلة، ومنظومة تواصل ثنائية الاتجاه، لتبادل المعلومات بين الوزارة وإدارات التعليم، وكذلك بين المدرسة وأولياء الأمور والمجتمع.

ولتناول النموذج بالتفصيل لإعداد نظام متكامل يقوم على المعايير، سوف يستعرض هذا الفصل أهم الجوانب النظرية للنموذج الذي يمكن النظر إليه على أنه يتكون من ثلاثة مستويات، تبدأ بالمستوى العام (الدائرة الثالثة) الذي يتضمن السياسات والمصادر والمشاركة، فالمستوى الثاني الذي يمثل تهيئة وتجهيزاً لتطبيق تلك السياسات ومراقبة نتائجها، ويأتي بعد ذلك المستوى الثالث الذي يتناول تطبيق أهم العناصر المؤثرة على نحو مباشر في تعلم الطالب. وسوف يركز العرض على الجوانب النظرية من دون التعرض للجوانب الإجرائية التي سوف يكون تناولها في الأدلة التطبيقية.

1.2.12 المستوى الأول

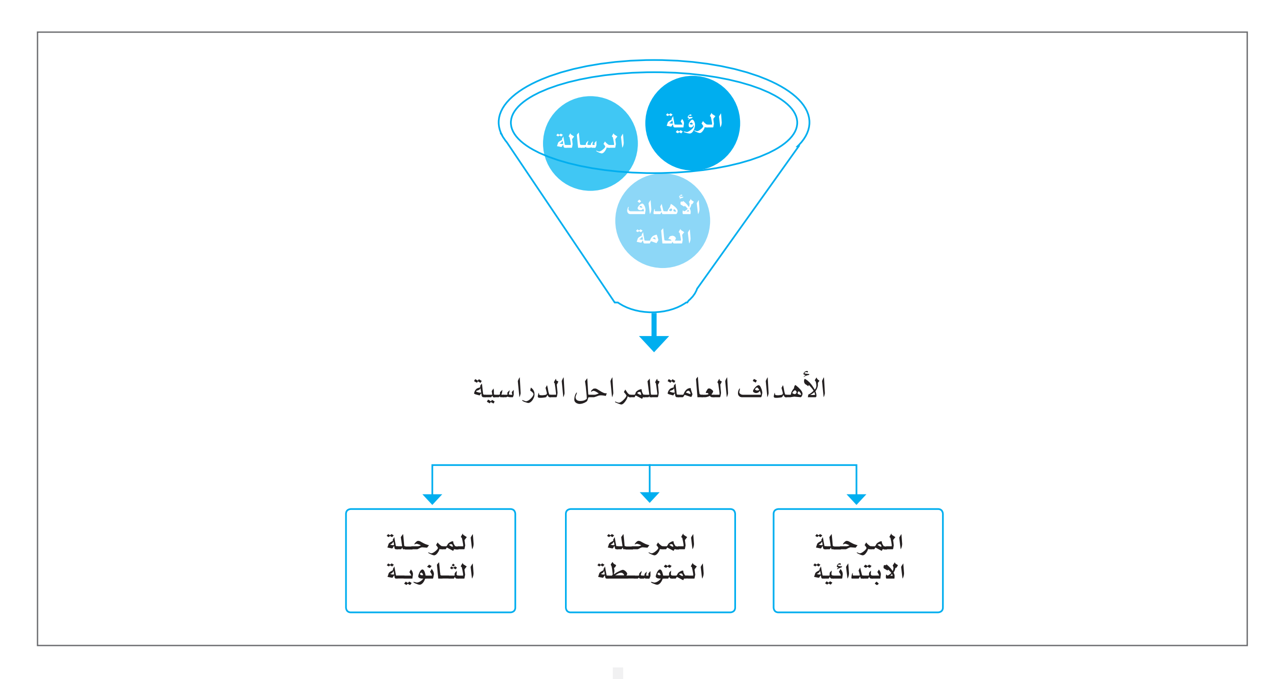
1.1.2.12 وضع السياسات التربوية

لا تكفي الرغبات والأمنيات لبناءٍ نظام تربوي قائم على المعايير يضاهي تلك الأنظمة التربوية الناجحة التي سبق استعراض بعض منها في الفصول السابقة، بل يتطلب ذلك سلسلة من عمليات التخطيط ورسم سياسات على درجة عالية من التعقيد لتداخل التربية مع جميع القضايا المجتمعية بجوانبها الدينية والثقافية والاقتصادية وغيرها. ومن أهم العناصر التي ينبغي مراعاتها لوضع سياسة الإصلاح التربوي القائمة على المعايير، ما يأتي:

1.1.1.2.12 تحديد الرؤية والرسالة

يرتكز النظام التربوي على رؤية عامة توجه عملياته لخدمة أهداف يضطلع بها في تكامل مع بقية النظم الاجتماعية الأخرى، وتتسم في جزء منها بالتغير الدوري الذي تقتضيه حاجات المجتمع ومتطلبات نموه على مختلف الصعد. ويمكن لأي نظام تربوي أن يترجم الفلسفة التي يتبناها إلى صيغ تمكن المعنيين والمهتمين من فهمها، ثم تبنيها والسعي لتحقيقها. ومن الصيغ التي تعكس الفلسفة التربوية المتبناة لأي نظام تربوي؛ ما يوضحه الشكل رقم (12-2) من تحديد الرؤية والرسالة والأهداف العامة للنظام التربوي بشكل عام، وتشتق منها الأهداف العامة لكل مرحلة دراسية، ثم المعايير وبقية الأهداف التفصيلية.

شكل رقم (2-12): المكونات الأساسية لفلسفة النظام التربوي



وتشير الرؤية إلى التوجه الذي يقود أنشطة المؤسسة التعليمية، ويعبر عن الصورة الذهنية التي ينبغي أن تكون عليها في المستقبل، وبقدر ما تكون الرؤية واضحة وجذابة وطموح، تسهم في توجيه أنشطة المنضوين تحت لواء تلك المؤسسة والسعي لتحقيقها. ولأن الرؤية تعبر عن الصورة المستقبلية للمؤسسة فينبغي تحديثها حال تحقيقها.

أما الرسالة فتعبر عمّا تقوم به المؤسسة لتحقيق الرؤية، ويتضمن ذلك الإجابة عن الأسئلة الأتية:

- ما الذي نقوم به؟
- وكيف نقوم به؟
- ولمن نقوم به؟

فعلى سبيل المثال تنص رسالة التعليم في سنغافورا على الآتي: «رسالة الخدمات التربوية تتمثل في تشكيل مستقبل الأمة، من خلال بناءً أفرادها الذين سوف يحددون مستقبل أمتهم. وسوف تزود الخدمة أطفالنا بتربية متوازنة وفاعلة، تنمي إمكاناتهم إلى أقصى حد وتنشئتهم مواطنين صالحين، وتعزز مسؤوليتهم تجاه أسرهم ومجتمعهم وبلدهم» (Ministry Of Education, 2012).

2.1.1.2.12 بناءً الأهداف العامة

يعرف الهدف التربوي بأنه «الغاية المقصودة من رسم الخطط التربوية اللازمة لحياة المجتمع وتقدمه، والأهداف التربوية هي المحددات التي تحدد وتوضح مسار التربية في المجتمع والمرامي التي تسعى التربية لبلوغها من أجل نفع المجتمع» (هندي وآخرون، 1989م، ص21، من وطفة،2005م).

وتشكل الأهداف التربوية قطب الرحى في العملية التربوية والمنطلق الذي تعتمد عليه المجتمعات الإنسانية في تحديد الاتجاهات الأساسية للتنمية الاجتماعية والاقتصادية الشاملة، وتتسم بعدد من الخصائص، من أهمها (وطفة، 2005م):

1. أنها مشتقة من فلسفة التربية المشتقة من فلسفة المجتمع.
2. أنها تقوم بتوجيه كل الأنشطة التربوية في المجتمع؛ ولذلك لا يقوم بصياغتها المشتغلون بالتعليم فقط، بل يشاركهم في ذلك المسؤولون في القطاعات والمجالات المختلفة.
3. أنها عامة ترسم الاتجاهات العامة، وتضمن الاتساق والتكامل بين جميع أنواع فروع المعرفة.
4. أنها مستقبلية تقوم على أساسها الاستراتيجيات والسياسات والمخططات الكفيلة بتحقيقها.

3.1.1.2.12 اشتقاق أهداف المراحل الدراسية

لتحقيق الأهداف العامة للتعليم يكون تفصيلها وفقًا للمراحل الدراسية التي تمتد عادة من مرحلة الروضة إلى نهاية المرحلة الثانوية، لتتكامل أهداف كل مرحلة مع المراحل الأخرى. ومن المحددات الأساسية لصياغة أهداف المراحل الدراسية في ضوء الأهداف العامة مراعاة الخصائص العقلية والجسمية والانفعالية للفئة العمرية التي تغطيها المرحلة، حيث توجه هذه الخصائص الطريقة المناسبة لتحديد محتوى الأهداف وصياغتها ومستوى العمق في تناولها. ويوضح الجدول رقم (12-1) أمثلة لأهداف المرحلة الابتدائية في كلٍّ من بريطانيا وسنغافورا.

جـــدول رقم (12-1): أمثلة لأهــداف المرحلــة الابتدائيــة

المثـال الأول: أهداف التعليم في المرحلة الابتدائية في النظام التربوي البريطاني

حـدد النظام التربوي البريطاني ثلاث غايات أساسـية للمناهـج في المرحلة الابتدائية، وهي تمكين الصغار أن يكونوا:

- متعلمين ناجحين يستمتعون بالتعلم ويحققون إنجازات تحصيلية عالية.
- أفرادًا واثقين من أنفسهم وقادرين على العيش بصحة وسلام وحياة مثمرة.
- مواطنين مسئولين يصنعون إسهامات إيجابية للمجتمع.

المثـال الثاني: أهداف التعليم في المرحلة الابتدائية في سنغافورا

يتمحور التعليم الابتدائي في سنغافورا حول ثلاثة أهداف عامة، وهي:

» مهارات الحياة: يمثل بؤرة الاهتمام ويسـعى إلى إكسـاب الطلاب قيمًا راسخة ومهارات أساسية تعينهم على أعباء الحياة على أنهم أشـخاص مسئولون ومواطنون نشطون، وتتضمن المنهج غير الأكاديمي.

» مهارات المعرفة: تسـعى إلى تطوير مهارات التفكير والعمليات والاتصـال لدى الطلاب، ليتمكنوا من تحليل البيانات واسـتخدامها والتعبير عن أفكارهم بشـكل واضـح وفاعل يقوم على المهارات التي تتضمنها المقررات الدراسية.

» محتوى المواد الدراسـية. يسعى محتوى المواد الدراسية إلى تزويد الطلاب بخلفية جيدة عن مختلف الموضوعات ضمن المحتوى التخصصي للمناهج المقررة كالرياضيات والعلوم واللغات (Ministry of Education, S., 2009).

ولتوضيح التكامل بين الرؤية والرسالة والأهداف، يقدم الجدول رقم (12-2) مثالاً من نظام التعليم في ولاية كاليفورنيا.

جدول رقم (12-2): مثال لصياغة الرؤية والرسالة والأهداف

نظام التعليم في ولاية كاليفورنيا (الولايات المتحدة الأمريكية)

الرؤيـــة:

كل طلاب كاليفورنيا في القرن الواحد والعشرين سوف يحققون أعلى المستويات المعرفية الأكاديمية والعلـم التطبيقي ومهارات الأداء؛ لضـمان تكوين حياة شخصـية ومهنية ناجحة تسـهم في الحياة المدنية والنمو الاقتصـادي في مجتمعنا الديموقراطي الذي يتسم بالتنوع والتغير (California State Bord of Education, 2010).

الرســالة

إعداد مدارس قوية وفاعلة توفر بيئة صـحية للتعلم من خلال إيجاد الحوافز التي تسهم في تحقيق معايير عالية من إنجاز الطلاب تقاس من خلال نظام يتسـم بالصـدق والثبات و يحقق متطلبات المحاسبية.

الأهــداف العــامة

1. المعايير: تتبنى وتدعم محتوى أكاديميًّا قويًّا ومعايير أداء للمواد الأربع الأساسية للحضانة، وللصفوف من الأول إلى الصف الثاني عشر.
2. التحصـيل الدراسـي: التحقق من تحقيق كل الطلاب عند نهاية كل سـنة دراسـية مسـتوى الصف الدراسي المتوقع أو أعلى، ولاسيما في القراءة والرياضيات. مع الاعتراف بأن عددًا قليلاً من الطلاب لهـم احتياجات اسـتثنائية ينبغي مواجهتها وتقديم الدعم اللازم لتحصـيل المسـتوى الفردي المقدر والمسـتوى العالي المناسـب. والتدخل لازمٌ لكل طفل لا يحقق مسـتوى صـفه، والقيام بكل ما من شأنه التحقق من أن «الوظيفة أدِّيتْ بشكل صحيح في منشئها الأول».
3. التقـويم: الحفاظ على السياسـات القـادرة على التأكد مـن أن كل الطلاب يتلقـون المعايير الوطنية نفسها، والتقويم المعتمد على المعايير من الصف الثاني إلى الصف الحادي عشر، مع إدراك أن عددًا صـغيرًا من الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة الاستثنائية يجب أن يقوموا بشكل مستقل وفردي باستخدام الوسائل البديلة لتحديد مستوى تحصيلهم وتقدمهم.

2.1.2.12 المشاركة

وضع السياسة العامة للتربية أو تحديثها وصياغة الرسالة والأهداف العامة وبناءً المعايير التي تلبي تلك السياسة تعد الخطوة الأولى والأساسية لبناءً نظام تربوي يعتمد على المعايير، يتبعها خطوات لا تقل أهمية يأتي في مقدمتها عرض تلك السياسات والأهداف والمعايير لجميع الجهات ذات العلاقة من الإدارات التعليمية والمدارس والمعلمين وأولياء الأمور والمجتمع بكل أطيافه ومؤسساته، ومناقشتها معهم سعياً لتشكيل فهم مشترك حيالها. فقد أوضحت العديد من الدراسات (Busick & Mann, 2001; Ogawa et al., 2003; Thomas & Wen-Jung, 2004) أن من أهم العوامل التي أثرت سلباً على تطبيق التعليم المعتمد على المعايير، عدم تكوين فهم مشترك حول الغاية من الإصلاح وحول مفهوم المعايير بين التربويين بمستوياتهم الإدارية المختلفة، بدءًا من صانعي السياسات وانتهاءً بالمعلمين. فمع أن أهداف الإصلاح التربوي ومتطلباته واضحة للمستويات الإدارية العليا إلا أن الطريقة المتبعة في توصيلها للميدان تضعف من إمكان فهم بقية السلسلة الإدارية والفنية لمضامينها؛ ولذلك ينتج عنه تشكيل وجهات نظر متباينة سواء بين القيادات التربوية أو المعلمين تؤثر سلباً على تنفيذ الخطط الإصلاحية.

ويرتبط بالاتصال شرح مدى الحاجة للتغيير وإقناع جميع المعنيين بضرورة تبني التغيير والمشاركة في تحقيق التطور المنشود، فإيصال رسالة التغيير وشرحها قد لا يكفي لإحداثه ؛ فالتربويون والمعلمون على وجه الخصوص قد يكون لديهم مفاهيم ومعتقدات لا تتقبل التغيير أو تناقض مضامينه. وفي بعض الأحيان يشكل المعلمون اتجاهات سلبية حيال طريقة طلب التغيير وآلياته، وبخاصة عندما يرون أنه مفروض عليهم من إدارات عليا لا تشاركهم الواقع الذي يعايشونه بما يكتنفه من صعوبات وتحديات. لذلك عملت الكثير من النظم التربوية التي تبنت حركة الإصلاح إلى إعداد خطط وآليات لإدارة التغيير في النظام التربوي، من ذلك المشروع الذي دعمته المؤسسة الوطنية للعلوم National Science Foundation لإدارة التغيير وإحداثه في المدارس الأمريكية، وتضمن إعداد وحدة Module تزود القادة التربويين بالمعلومات والأدوات التي يمكن استخدامها لبناءً ممارسات تغيير ناجحة على نطاق الإدارة التعليمية والمدرسة.

3.1.2.12 المصادر

معظم النظم التربوية التقليدية تدير عملياتها بإمكانات وطاقات مادية وبشرية محدودة، وهذا يعني أن وضع سياسات تربوية للإصلاح الشامل القائم على المعايير يتطلب مراجعة الإمكانات المادية والبشرية القائمة وترقيتها لضمان توفير التجهيزات اللازمة للتطبيق. ويتضمن ذلك المباني المدرسية الملائمة، والمواد اللازمة لدعم تعلم الطلاب، والمعلمين المؤهلين ومصادر التعلم التقنية المناسبة، والمعامل المجهزة، والنظام الإداري الذي يعطي المدارس مرونة كافية لإدارة عملياتها وتقويم أدائها. وقد أكدت العديد من الدراسات أثر العوامل المدرسية في تطبيق المعايير، فقد أشارت دراسة فهرمان (Fuhrman, 1999) أن خصائص المؤسسات التعليمية ومعايير المحاسبية تؤثر في طريقة تطبيق المناهج المعتمدة على المعايير (Ogawa et al., 2003).

2.2.12 المســـتوى الثـــاني

رسم سياسات تربوية متطورة تقوم على أحدث التوجهات التربوية وتلبي التطلعات الحالية والمستقبلية للمجتمع، وشرحها للمعنيين وتوفير المصادر اللازمة لتطبيقها، كل ذلك لا يعد كافيًا لتنفيذها وترجمتها إلى واقع ملموس في الميدان التربوي مالم تترجم تلك الرؤى والتطلعات إلى معايير قابلة للتطبيق، و يتلقى المعنيون من تربويين وإداريين ومعلمين التدريب اللازم وفقًا لمهام كل فئة، سواء أكانت معنية بتطوير العناصر اللازمة لترجمة تلك السياسات إلى عمليات تربوية، أم مكلفة بتطبيق الآليات والاستراتيجيات اللازمة للتنفيذ. كما تحتاج إلى مراقبة مستوى أدائهم بعد التدريب، مع تزويدهم بمؤشرات مستمدة من نتائج التقويم لتطوير أدائهم باستمرار، بالإضافة إلى فرض نظام للمحاسبية يضع كل تربوي في منظومة النظام التربوية أمام مسؤولياته. ويمثل هذا المستوى حلقة الوصل بين المستوى الأول الذي يتسم بقدر كبير من العمومية والتنظير والمستوى الثالث الذي يتعامل مع الكثير من التفصيلات ويركز على التطبيق. وفيما يلي تناول لأهم عناصر هذا المستوى.

1.2.2.12 التطويـر التربـوي والمهني:

1.1.2.2.12 التطوير التربــوي

يضطلع التطوير التربوي بمهام ترجمة السياسات التربوية إلى عناصر وأساليب وأدوات ملموسة يمكن التعامل معها في الميدان التربوي. ويعد تطوير المناهج على رأس تلك المهام التي تتخذ منحًى مختلفًا في التعليم المعتمد على المعايير عنها في الطرق التربوية التقليدية. فالأهداف العامة وأهداف المراحل يستمد منها معايير محتوى تتضمن المكونات المعرفية والمهارية والقيم المراد إكسابها للطلاب، ويعمل في الوقت نفسه على صياغة بقية المعايير الضرورية لتقويم أداء الطلاب (معايير الأداء)، واقتراح الأساليب والاستراتيجيات الضرورية للتدريس المبني على المعايير، وإعداد المعايير المهنية اللازمة لذلك. ومن الضروري وفقًا لتجارب بعض النظم التربوية التي تبنت مدخل المعايير المواءمة بين هذه العناصر الثلاث لضمان فاعليته ونجاحه – ليس عند مستوى التطبيق عند هذا المستوى، وإنما عند مستوى الإعداد- فقد اهتمت بعض الأنظمة التربوية بأحد أنواع المعايير وأغفلت البقية، وكانت النتائج غير مشجعة. وهذا ما وقعت فيه بعض الدول الخليجية مع ثورة المعايير، فعلى سبيل المثال حاول النظام التربوي في المملكة العربية السعودية تطبيق نظام تقويمي في المرحلة الابتدائية يلائم منهج المعايير إلا أن المناهج وطرق التدريس لازالت تتبنى اتجاهات سلوكية تقليدية، وكذلك حاول النظام التربوي القطري في بداية الألفية الميلادية الجديدة بناءً مناهج وفقًا لمدخل المعايير إلا أنها لم تعد المعلمين لهذا التوجه، وهذا ما حدا بها إلى تأسيس نظام تدريسي يقوم على المعايير المهنية للمعلمين والتربويين.

لذلك ينبغي وفقًا لنتائج الأبحاث والتجارب التربوية المواءمة بين المنهج والتدريس والتقويم، وذلك من خلال القيام بعدد من الخطوات لعل من أهمها:

1. تبني توجه نظري وفلسفي موحد للعناصر الثلاثة:

تعني المواءمة بين هذه العناصر أن يبنى كل عنصر على أساس بقية العناصر، وأن توظف جميعا لتحقيق هدف واحد؛ فالتقويم يجب أن يقيس ما يجري تدريسه، وما يجري تدريسه ينبغي أن يقوم على محتوى المنهج الذي هو مبنيٌّ على المعايير. وبقدر الضعف في العلاقة بين هذه العناصر تضعف كفاءة النظام التربوي وتحقيقه لأهدافه؛ لذلك ركز كثير من رواد حركات الإصلاح التربوي على ضرورة انطلاق المناهج والتدريس والتقويم من توجه علمي موحد يقوم على أحدث نظريات التعلم؛ فيمثل مرجعية مشتركة لها، ويوجه تطبيقاتها، ويسهم في تكوين رؤية مشتركة لمصممي المناهج والمعلمين والمقومين تساعدهم جميعا على توجيه الجهود صوب تحقيق أهداف موحدة يقوم عليها النظام التربوي. وقد قامت العديد من الدراسات (Herman, Aschbacher, & Winters, 1992; Pellegrino, 2006) باستخلاص مبادئ عامة مشتركة بين نظريات التعلم المعرفية والبنائية الحديثة يمكن أن تقود عمليات تصميم وتطبيق العناصر الثلاثة، ولعل من أهمها:

المبدأ الأول: المعرفة بنائية، والتعلم هو عملية تكوين معنى ذاتي تنشأ عن عمليات الربط بين المعلومات الجديدة والمعارف السابقة.

المبدأ الثاني: الناس من كل الأعمار/القدرات يمكن أن يفكروا وأن يحلوا مشكلات مختلفة؛ فالتعلم ليس بالضرورة اتجاهًا خطيًّا لأصحاب المهارات المتميزة.

المبدأ الثالث: توجد فروق فردية كبيرة بين الطلاب في أسلوب التعلم، ومدة الانتباه، وقوة الذاكرة، وسرعة النمو، والذكاء.

المبدأ الرابع: الناس يعملون بشكل أفضل عندما يعرفون الهدف، ويرون نموذجًا، ويعرفون كيف يقارن عملهم بمعايير.

المبدأ الخامس: من المهم أن تعرف متى تستخدم المعرفة، وكيف تكيفها، وكيف تدير تعلمك.

المبدأ السادس: كلٌّ من الدافعية والجهد وتقدير الذات تؤثر في التعلم والأداء.

المبدأ السابع: التعلم يشتمل على عناصر اجتماعية، والعمل الجماعي قيم ومفيد.

المبدأ الثامن: تطوير الطلاب لكفايات في مادة من المواد يتطلب معرفة متعمقة بالحقائق المعرفية وفهم السياقات التي تحدث فيها، والقدرة على تنظيم المعرفة لتوظيفها في مواقف جديدة.

المبدأ التاسع: يمكن أن يساعد مدخل التدبر الذاتي metacognition في تدريس الطلاب على التعلم والتحكم في تعلمهم من خلال تحديد أهداف التعلم ومراقبة مدى التقدم الذي أنجزوه لتحقيقها.

هذه المبادئ التي تعكس في مجملها توجهات نظريات التعلم المعرفية والبنائية المعاصرة أضحت الركائز الأساسية للأطر النظرية والأدلة الإجرائية المعنية ببناءً العناصر الثلاثة: (المنهج، التدريس، والتقويم) وتنظيم العلاقة بينها، ليخدم كل منها العناصر الأخرى، وتتجه جميعًا لتحقيق هدف واحد ووفقًا لرؤية موحدة حول كيفية تعلم الطلاب.

2. بناءً المعايير التربوية

ينبغي لبناءً المعايير التربوية (المحتوى، الأداء، المهنية) الالتزام بعدد من الشروط في كيفية صياغتها، وقد تناولت الفصول من (7-9) بالتفصيل محددات وطرق صياغة كل منها. ومن المهم بشكل إجمالي عند بناءً تلك المعايير؛ لتمثل في مجملها نظامًا تربويًّا معتمدًا على المعايير التحقق من التكامل بينها، ويعني ذلك ضرورة أن يقابل كل معيار محتوى معيار أداء لقياسه ومعيارًا مهنيًّا للتحقق من أن المعلم قادر على تدريسه بالطريقة المطلوبة.

3. إعداد الأدلة الفنية والإرشادية

بُناةُ المعايير هم أكثر الناس معرفة بما يتطلبه تطبيقها. لذلك يفترض أن يكون من مهامهم إعداد أدلة تشرح للمعنيين كيفية تحقيقها، مع ما يتضمنه ذلك من عرض موجز للنظريات والمبادئ التي قامت عليها والعمليات التي تمت لإعدادها، وما يتطلبه تطبيقها من معارف ومهارات، مع اقتران ذلك قدر الإمكان بكثير من الأمثلة التوضيحية والشروح التي سوف تساعد في عمليات التدريب والتطوير المهني.

2.1.2.2.12 التطوير المهني

يعد التطوير المهني المتطلب الأول للتطبيق الناجح للتربية المعتمدة على المعايير، ولمواءمة التطوير مع متطلبات التعليم المعتمد على المعايير يفضل أن يكون التطوير التربوي مبنيًّا على المعايير المهنية التي عادة ما تُعَدّ متوازيةً مع إعداد معايير المحتوى أو عقبها مباشرة. وقد سبق تناول المعايير المهنية للمعلمين في عدد من الدول التي طبقت التعليم المعتمد على المعايير في الفصل السابع، وأضحت جميع المراحل التي يمر بها المعلم منذ مرحلة الإعداد، فالترخيص المهني، إلى التطوير المهني في أثناء العمل قائمة على المعايير. وتزداد فعالية المعايير في تأهيل المعلمين وتطوير أدائهم بقدر مواءمتها للمعايير التربوية وتغطيتها لمتطلباتها.

ولضرورة مسايرة التطور المستمر الذي تتسم به حركة المعايير، يتطلب أن يكون التطوير المهني عملية مستمرة للتعلم في أثناء العمل. فبناءً على توصية المجلس الوطني لتطوير الموظفين في أمريكا National Staff Development Council فإن أفضل خبرات التطوير المهني هي التي تضمن اكتساب المعلمين المعارف والمهارات لدعم الطلاب للتعلم عند مستويات عالية، فالتطوير المهني يجب أن يكون قائمًا على المعايير ومدمجًا في بيئة العمل وله مخرجات ملموسة. ولم يعد التطوير المهني النظامي القائم على الدورات التدريبية خارج مقار العمل هو السبيل الوحيد لتنمية المهارات المهنية للمعلمين، بل اتخذ التعلم المهني ضمن مجموعة مهنية يقوم المعلم فيها بدور فاعل وتطبيق مباشر لما يتعلمه – اتّخذ بعداً آخر لا يقل أهمية عن غيره في تطوير مهارات المعلمين، وقد أعدت منظمة Learn-ing Forward بمساهمة أربعين منظمة علمية ومهنية، معايير للتعلم المهني Standards for Professional Learn-ing تتناول خصائص التعلم المهني التي تقود إلى ممارسات تدريسية فعالة، وقيادة تربوية داعمة، وتحسين تعلم الطلاب (Learnig Forward, 2011).

2.2.2.12 الإشراف التربوي وتقويم الأداء

1.2.2.2.12 الإشـراف التربـوي

يعبر الإشـراف التربوي عن عملية واسـعة تتضمن تقديم الدعم الفني للمعلمين، وتقويم الأداء، والتشجيع على النمو المهني، والمسـاعدة على تكوين علاقات مهنية بناءًة. وهذا يتعدى المفهوم التقليدي للإشـراف التربوي الذي يتمحور غالبًا حول تقويم أداء المعلم ضـمن عملية دخول المشـرف التربوي للفصل وملاحظة أداء المعلم، ثم تقديم ملاحظاته المدونة للمعلم، بما تتضمن من نقاط إيجابية ونواحي ضعف. وليس للمعلم في مثل هذه العملية كما ترى دينلسـون (Danielson, 2011a) أي دور حيث يقوم المشرف بكل شيء، من تحديد محكات التقويم التي ربما لم يطلع عليها المعلم، أو لا يجمعه حيالها مع المشـرف مفاهيم مشـتركة – وتقدير مدى استيفائها، ووضع الأحكام التقويمية بناءً على ذلك (المعلم بطبيعة الحال أدى الدرس، ولكن ليس له مساهمةَ في الملاحظات المدونة)، لذلك لا غرابة في أن يشـعر المعلـم بأن هذه العملية غير مفيدة وغير داعمة لتطويـره المهني. فالعملية تنتهك كل ما نعرفه عن التعلم، ومن ذلك أن التعلم يحدث خلال عمليات يقوم المتعلم فيها بدور نشط ومشاركة عقلية تفاعلية.

وفي المقابل يضـطلع المعلم في حركة الإصـلاح المعتمدة على المعايير بدور فاعل في الإشراف التربوي من خلال المشـاركة في عملياته المختلفة مدعومًا برؤية مشـتركة لمفهوم وممارسات التدريس الفاعل، -كما توضحها معايير التدريس- وهي التي غالبًا ما يشـتق منها محكات التقويم. فعلى سـبيل المثال: وفقًا للتوصـيف السابق لما يقوم به المشرف التربوي، يمكن أن يُعطي المعلم نسخة من الملاحظات بعد تحليلها وفقًا لمحكات متفق مسبقًا عليها للتأمل فيها ومراجعتها، وذلك يساعده على التبصر في أدائه وتحديد نقاط القوة والضعف، ثم مناقشتها مع المشرف.

2.2.2.2.12 تقويم الأداء

يمثل تقويم الأداء محور عمليات الإشراف التربوي، سواء استخدم لأغراض بنائية لتزويد المعلم بتغذية راجعة عن مستواه المهني والمساعدة على تطوير أدائه، أو لأغراض نهائية لإصدار تقدير لمستوى الأداء يستخدم لأغراض وظيفيـة مختلفـة كالترقية، ويحفظ عادة في السـجل الوظيفي للمعلـم. غير أن تقويم الأداء لا يرتبط بالضـرورة بالإشـراف التربوي، إذ يمكن أن يقوم به المشـرف التربوي، أو مدير المدرسـة، أو جهات خارجية، وأحيانًا يكون ضمن سلسلة من العمليات تستخدم للترخيص المهني أو الترقية ضمن سلم الرتب المهنية.

ويختلـف تقـويم الأداء في التعليـم المعتمـد على المعايير عنـه في النظام التقليـدي في كونه مرتبطًـا بالمعايير التربويـة والمعايير المهنية للمعلم، وذلك يسـهم في تكوين رؤية مشـتركة حول معنى التدريس الفعال وخصائصـه ونوعية المهام المطلوبة من المعلم، وهذا يسـاعد على توجيه جميع الجهود لتجويد عمل المعمل سعيًا لتحقيق الهدف النهائي للتدريس، وهو التحصـيل الدراسي للطلاب عند مسـتويات عالية على المعايير، ويقلل من العوامل الذاتية والاجتهـادات الشخصـية التـي يمكن أن تؤثر في عمليـات تقويم الأداء، أو يفرضـها المقوّمون أيًّـا كانوا على أنها عوامل مهمة ينبغي أن يغطيها التقويم ، فما لم يتم الاتفاق عليه ولم يكن يرتبط بالمعايير فليس له وزن في عمليات التقـويم. والخطوة العملية لهذا التوجه تتمثل في إعداد محكات التقويم -أو ما يسـمى بقواعد التقويم- Rubrics تشـتق من المعايير، ويشـارك المعلمون في إعدادها، وتناقش في مناسبات مختلفة لتكوين فهم مشترك حيالها من جميع المعنيين قبل استخدامها في عمليات تقويم الأداء.

هذه المحكات التي يفترض أن تحل محل قوائم التقدير Checklist يمكن أن تسهم - إذا تلقى المقومون وكذلك المعلمون التدريب اللازم- في تقويم دقيق للأداء، يتسم بدرجة عالية من الصدق والثبات؛ فتزداد قيمته العملية في توظيفه لأغراض التشخيص وتطوير الأداء، كما يمكن أن تستخدم المحكات للتقويم الذاتي من قبل المعلم، وتتطلب هذه المحكات غالبًا شواهد تؤكد تحقيقها بالإضافة إلى عمليات الملاحظة الصفية.

ولتوضيح الطريقة المقترحة لإعداد أداة تقويم الأداء التي انتشر استخدامها في الأنظمة التربوية المعتمدة على المعايير يقدم النموذج التالي لدانلسون (Danielson, 2011b) أحد الأمثلة شائعة الاستخدام، ويقوم النموذج على أربعة محاور، هي:

1. التخطيط والإعداد.
2. البيئة الصفية.
3. التدريس.
4. المسؤولية المهنية.

ويغطي هذه المحاور (22) معيارًا مبينة في الجدول رقم (12-3).

جدول رقم(12-3): معايير إطار تقويم أداء المعلم لدانلسون

المحور الأول:	المحور الثاني:
1. يبين معارف المحتوى والتدريس. 2. يظهر معرفة بالطلاب. 3. يعد مخرجات التدريس. 4. يبين معرفة بالمصادر. 5. يصمم برنامج تدريس متكاملا. 6. يصمم مقياسًا لتقويم الطلاب.	1. إيجاد بيئة صفية من الاحترام والوئام. 2. تأسيس ثقافة للتعلم. 3. يدير إجراءات الصف. 4. يدير سلوك الطلاب. 5. ينظم المساحات داخل الفصل.
المحور الثالث: التدريس:	**المحور الرابع: المسؤولية المهنية:**
1. يتواصل مع الطلاب. 2. يستخدم تقنيات الأسئلة والمناقشة. 3. يشرك الطلاب في عمليات التعلم. 4. يستخدم التقويم للتدريس. 5. يظهر مرونة وتجاوبًا.	1. التأمل في ممارساته التدريسية. 2. يحتفظ بسجلات دقيقة. 3. يتواصل مع الأسر. 4. يشارك في المجتمعات المهنية. 5. ينمو ويتطور مهنيًا. 6. يظهر مهنية.

هــذه المحــاور أعد عليها أداة لتقــويم التدريس من حوالي (100) صــفحة، تتناول أمثلة على أداءات تدريســية لجميع العناصر السابقة ضمن أربعة مستويات: غير مرضٍ، أساسي، كفء، متميز (Danielson, 2011b).

ومن الأمثلة الأخرى على أدوات تقويم أداء المعلم الأداة التي أعدها مارشــل (Marshall, 2010) وتتناول ســتة محاور، يوضح الجدول (12-4) مثالاً على مستويات تقويم عناصر أحد المحاور.

جدول رقم(12-4): تقويم عناصر الإدارة الصفية من أداة مارشل لتقويم أداء المعلم (4 عناصر من 10)

إدارة الصــــف				
العنصر	عالي الفعالية	فعال	محتـاج لتطوير	لم يحقق المعايير
التوقعات	مباشــر، ومحدد، ومتسـق، ودؤوب في تواصلـه ويفرض توقعات عالية.	يتواصــل بوضــوح ويفرض باتسـاق معايير عاليـة لسلوك الطالب.	يعلـن ويعرض القواعـد والعقوبات.	يضع قواعد وعقوبات وفقًا لمجريـات الأحـداث خلال العام.
العلاقات	يظهر دفئًا، ورعاية، وعدالة لجميـع الطـلاب ويبنـي علاقات قوية.	عـادل ويظهـر احترامًـا للطـلاب ويبني علاقـات إيجابية.	عادل ويظهر احترامًا لمعظم الطـلاب ويبنـي علاقـات إيجابية مع بعض الطلاب.	في بعض الأحيان غير عادل ولايظهر احترامًا للفصل .
الاحترام	يكســب احترام كل الطلاب يوجـد مناخًـا تنعـدم فيـه مشتتات التعلم.	يحظـى بالاحترام ويرفض التسـامح مـع معوقـات التعلم.	يكسب احترام بعض الطلاب، ولكن يوجد مشـتتات متكررة داخل الفصل.	لا يجـد الاحـترام مـن الطـلاب وتعـم الفصـل الفوضى.
المسؤولية	ينمي بنجاح الانضباط الذاتي للطـلاب والفعاليـة الذاتيـة والإحساس بالمسؤولية.	ينمـي الانضـباط الذاتـي للطـلاب ويدرسـهم تحمل مسؤولية تصرفاتهم.	يحاول جعل الطلاب مسؤولين عـن تصـرفاتهم، ولكن يظهر بعضهم ضعف الانضباط.	غـير موفـق في تعزيـز الانضباط الذاتي للطلاب.

3.2.2.12 تحليل البيانات والمحاسبية

تجمــع مؤسســات النظــام التربوي من مدارس، وإدارات تعليــم، وإدارة مركزية معلومــات قيمة عن مختلف جوانــب العمليــة التعليمية بما في ذلك المســتويات الدراســية للطــلاب وأداء المعلمين والبيئة المدرسـية، ومع ذلك فــإن هــذه البيانات قلما تســتخدم بطريقة علميــة منظمة لأغراض التقويم والمحاســبية وتشــخيص نواحي القوة والضــعف في أداء النظام وتوظيفها في عمليات التخطيط والتطوير التربوي. ويعزو ليفســكو وآخرون (Levesque,

Bradby, & Rossi, 1996) ذلك إلى أسباب عدة، من أهمها الاعتقاد بأن تلك البيانات جمعت لجهات أخرى، وليس للاستخدام الذاتي، فعلى سبيل المثال: تصدر المدارس تقارير دورية عن المستويات التحصيلية للطلاب، وتسلمها لأولياء أمورهم، إلا أنها لا توظفها لتقويم أدائها، ومثل ذلك أن تجمع الإدارات التعليمية تقارير عن أداء المدارس لرفعها لوزارة التربية من دون التفكير في استثمارها لتقويم أداء المدارس وتطوير أدائها، وكذلك تميل بعض الأنماط الإدارية السائدة في وزارات التربية والتعليم إلى تكديس البيانات وإخراج ما كان مناسبًا لأغراض إعلامية وعلاقات عامة وحجب ما عدا ذلك عن الدراسة وتحليل أداء النظام.

ولم يقتصر هذا الأسلوب على البيانات التي تجمعها مؤسسات النظام بل امتد ذلك للبيانات الناجمة عن المشاركة في الاختبارات الدولية مثل التيمز TIMSS وبيزا PISA، فقد شاركت معظم دول الخليج العربي في تلك الاختبارات، إلا أنها لم توظف نتائجها كما ينبغي في مراجعة أداء النظام التربوي وتطويره، ولذلك تكرر حصول طلابها على مستويات متدنية مقارنة بنتائج بقية دول العالم. ولأن بيانات هذه الاختبارات الدولية غير قابلة للحجب فقد شكك أحد مسؤولي وزارة التربية والتعليم في إحدى الدول في نتائج تلك الاختبارات وقلّل من أهميتها. يقابل ذلك أن شرعت كثير من دول العالم المشارِكة في الاختبارات الدولية في إنشاء وحدات لدراسة نتائج مشاركتها وتحليلها وتوظيفها للرفع من كفاءة النظام التربوي، وأصبحت تعتمد على نتائجها في تقويم كفاءة النظام وقياس أثر التطوير.

ويمكن تصنيف البيانات بحسب طريقة جمعها إلى ثلاثة مستويات أساسية، لكل منها مميزات وعيوب، وهي:

بيانات تجمع عن طريق المدرسة : يتسم هذا النوع من البيانات بالثراء والتنوع، من ذلك البيانات المتعلقة بمستويات الطلاب التحصيلية وبياناتهم الديموجرافية والاجتماعية، والبيانات المتعلقة بأداء المعلمين ومستوياتهم المهنية وغير ذلك من البيانات التي يمكن توظيفها لأغراض مختلفة.

بيانات تجمع عن طريق الإدارة المركزية (وزارة التربية) : ويمكن تصنيفها إلى نوعين:

1. بيانات تردها من المدارس عن طريق إدارات التربية والتعليم أو آليًا عن طريق ربط برامج البيانات بالوزارة.
2. نتائج الاختبارات الوطنية التي يمكن أن تجريها الوزارة أو جهة مستقلة معنية بتقويم أداء النظام التربوي.

بيانات تستقى من المشاركات الدولية : وترد عادة كل (4-3) سنوات بحسب نوع الاختبار، فاختبارات التيمز TIMSS تطبق كل (4) سنوات واختبارات البيزا تطبق كل (3) سنوات، وهناك اختبارات أخرى بدأت تتزايد فيها المشاركة الدولية.

1.3.2.2.12 توظيف البيانات للمحاسبية والتطوير

البيانات السابقة على درجات مختلفة من الأهمية لتوظيفها لأغراض المحاسبية، بحسب ما تتسم به من مستوى الصدق والثقة، و-أيضًا- بحسب نوعها، فالبيانات المتعلقة بمخرجات النظام التعليمي (نتائج الطلاب) ومستويات أداء المعلمين على درجة كبيرة من الأهمية في عمليات المحاسبية، ولكن درجة الصدق والثقة فيها -أيضًا- تحدد مدى الاعتماد عليها في تلك العمليات، فعلى سبيل المثال: الاعتماد على نتائج الطلاب وفقًا

للاختبـارات المدرسـية أقل مـن درجة الاعتماد علـى نتائجهم في اختبـارات وطنية راعت الاشـتراطات اللازمة لإعدادهـا وتطبيقهـا. وكذلك الحال في تقويم أداء المعلمين ترتبط الثقـة في النتائج بمدى ملاءمة طريقة التقويم وارتباطها بالمعايير ضمن نظام متكامل لقياس الأداء يتسم بدرجة معقولة من الصدق والثبات.

وإذا كان نظام المحاسبية يركز بشكل أساسي على مخرجات النظام التربوي ومستوى أدائه فإن بقية البيانات -مثل أعداد الطلاب والمعلمين، ومسـتوى السعة في الفصـول الدراسية، ومصادر التعلم، ونوع المبنى المدرسي إلى غير ذلك من البيانات- تسـتمد أهميتها من مدى قدرتها على تفسـير أيّ ارتفاع أو تدنٍّ في نتائج الطلاب أو أداء المدرسة بشكل عام.

ويرتبط -أيضـًا- بدقة البيانات وصـدقها مدى انسـيابها وتوظيفها لتجويد مخرجات النظام التربوي ضمن نظام متكامل للمحاسـبية المعتمدة على المعايير يسـتثمر مصـادر متنوعة للبيانات، ويربط بين مختلف مؤسسات النظام التربوي، ويسـمح بورود البيانات وتصديرها في الاتجاهين: من المؤسسة وإليها، سواء أكانت عند المستوى الأدنى (المدرسة) أم المستوى الأعلى (وزارة التربية)، وهذا ما سوف يتناوله المقترح التالي للمحاسبية.

2.3.2.2.12 الحاجة لنظام محاسبية معتمدة على المعايير

تعاني معظم النظم التربوية العربية من ضعف شديد في نظام المحاسبية، مما أفقدها فرصة رصد الإخفاقات التـي واجهتها خلال العقود الماضـية ومعالجتها، ويتضـح المسـتوى الفعلـي لأداء هذه الأنظمة خلال المشـاركة في الاختبارات الدولية ومقارنتها بالنظم العالمية. ومما يضـاعف من خطورة المشـكلة تدشين مشاريع تطويرية تعطي انطباعًا ربما كان زائفًا بالإصـلاح والتجديد، في حين تفتقر فعليًا لأي نوع من أنواع المحاسـبية، يقدم مؤشـرات فعليـة عن نوع ومسـتوى التأثير الـذي أحدثته. وقد أدى ذلك إلى ضـعف الثقة المجتمعية في المشـاريع التطويرية المطروحة، ولا سـيّما مع التدني الواضـح الذي بدأ الآباء يلحظونه جليًّا في تحصـيل أبنائهم، وضعف أداء خريجي التعليـم العام في الاختبارات الخارجية التي تجريها بعض الدول، مثل اختبارات القبول في الجامعات أو اختبارات القدرات وتحديد المسـتوى، وكذلك اتسـاع الفجوة مرة بعد أخرى بين أداء الطلبة العرب وأقرانهم من بقية دول العالم في الاختبارات الدولية.

لذلك يمكن القول: إن إعداد نظام للمحاسـبية يتسـم بالدقة والصدق والشفافية قد يسبق الشروع في تدشين مشـاريع تطويرية للتعليم استثمارًا للوقت وترشيدًا للموارد واستجابة للاحتياج المتزايد لتجويد مخرجات النظام التربوي. ويمكن الاسـتفادة من الأعمال السـابقة، ومنها الإطار النظري الذي أعده البنك الدولي (World Bank, 2003) ونظـام المحاسـبية لمشـروع «لايتخلفن طفل عـن زملائـه No child lift behind» ونظام المحاسـبية في عدد مـن دول أمريـكا اللاتينيـة (Gersherg, Lez, & Meade, 2012) في تأسـيس نظام للمحاسـبية يقوم على عدد من التساؤلات تمثل الإجابة عنها مكونات نظام المحاسبية ووظائفه، ومن أهمها:

- مَن المستهدف بالمحاسبة؟ الطالب ؟ المعلم، الإدارة، أم النظام التربوي؟

- على ماذا تركز المحاسبة: النتائج ، أو الأداء، أو كليهما؟
- ما البيانات المطلوبة لعمليات المحاسبة؟
- كيف يقدَّر مستوى أداء المدارس؟
- مَن الذي ينبغي أن يتلقى تقارير حول أداء المدارس؟ ولأي هدف؟
- ما النتائج المترتبة على مستويات أداء المدارس؟ وكيف يجري تنفيذها؟
- ما الآلية اللازمة لعمل نظام المحاسبية؟

تقليديًّا وفي نظام الانتقال بين الصفوف الدراسية بناءً على نتائج الاختبارات، يركز نظام المحاسبية بشكل أساسي على محاسبة الطلاب على مستوياتهم التحصيلية، وبناءً على ذلك ينقل الناجح للصف التالي ويعيد الراسب صفه. وعلى نحو أقل تجري محاسبة الطاقم المدرسي على أدائهم، فالمعلمون محاسبون على تغطية محتوى المنهج خلال فترة زمنية معينة، ومديرو المدارس والإداريون محاسبون على مستويات أداء المدارس، مثل معدلات الحضور للمدرسة وسير العملية التعليمية، ولكنهم غير محاسبين عن نتائج الطلاب.

أما نظام المحاسبية الذي بدأ منذ تسعينيات القرن الميلادي الماضي فقد تحول إلى التركيز على المدارس بدلاً من الطلاب لمحاسبتها عن نتائج الطلاب لكونها تعبر عن مخرجات النظام، ويأتي هذا التحول نتيجة الاعتقاد أن تحصيل الطلاب تراكمي ويتأثر بالعوامل المدرسية، وأن نظام المسؤولية الجماعية سوف يشجع الطاقم المدرسي على العمل على نحو تعاوني لتحسين مستويات الطلاب، إضافة إلى ذلك يعتقد بعض مؤيدي الإصلاح التربوي أن نظام المحاسبية المعتمد على الطالب (يلوم الضحية) ويتجاهل النظام الذي ينعكس مستوى أدائه على مستويات الطلاب التحصيلية (Stapleman, 2000).

ويعمل نظام المحاسبية المعتمد على المعايير من خلال مستويات متعددة وآليات متنوعة لتقديم تغذية راجعة حول مدى تحقيق أهداف النظام التربوي الذي يقوم على معايير المحتوى ومعايير الأداء. ويتوقع أن تستخدم الوزارة والإدارات التعليمية والمدارس هذه الأهداف لتوجيه خياراتها في المنهج، والتطوير المهني، والأنشطة التربوية المختلفة (Hamilton et al., 2007). كما يستخدم المعلمون المعايير على أنها أهداف تعلم عند التخطيط للتدريس، وبهذه الطريقة فان الجهد الذي يقوم على التنسيق بين راسمي السياسة التربوية، والمشرفين والإداريين والمعلمين يعزز إتقان الطلاب للمحتوى والمهارات المستهدفة.

وتوظف المعايير -أيضًا- لبناءً تقويم وطني يهدف إلى استخراج مؤشرات حول أداء المدارس مع تقديم الحوافز اللازمة لتحسين أدائها؛ فالمدارس التي قدمت مستويات جيدة تكافأ لتعزيز أدائها، والمدارس التي قدمت مستويات ضعيفة تقدم لها المساعدة، وفي حالة عدم تجاوبها يفرض عليها عقوبات لتغيير ممارساتها وتحسين خدماتها للطلاب. وتهدف هذه الحلقة من التغذية الراجعة إلى تحسين الممارسات التربوية التي تقود إلى تحسين مستويات التحصيل الدراسي للطلاب.

عناصر نظام المحاسبية المعتمدة على المعايير

تعددت العناصر التي ينبغي أن تتضمنها المحاسبية، إلا أن العناصر التالية تعد أساسية لتكوين نظام محاسبية قائم على المعايير(Hamilton et al., 2007; Stapleman, 2000):

- **معايير محتوى:** لعدد من المواد الدراسية الأساسية مثل مواد اللغة العربية والرياضيات والعلوم لتوضح ما ينبغي على الطلاب معرفته والقدرة على أدائه.
- **تقويم وطني:** يطبق سنويًا، ويكون مبنيًّا على معايير المحتوى.
- **معايير أداء:** للمواد الدراسية المحددة تحدد مستويات أداء الطلاب على الاختبار الوطني وأدوات التقويم الأخرى.
- **أهداف سنوية قابلة للقياس:** في القراءة والرياضيات تحدد مستويات الكفاءة التي يتوقع من الطلاب تحقيقها كل عام إلى أن يتم تحقيقها، وتطبق على جميع طلاب المرحلة الابتدائية.
- **مؤشرات أكاديمية لطلاب المرحلة الثانوية:** مثل معدلات النجاح، والمستويات في اختبارات القبول.
- **مؤشرات سنوية لقياس أداء المدارس والمناطق التعليمية:** تتضمن مؤشرات متنوعة مثل مستويات التحصيل الدراسي للطلاب، ومعدلات النجاح، ومستوى التقدم السنوي الذي حققته المدارس.
- **تقارير الأداء:** إعداد تقارير مختلفة للأداء تقدم لأولياء الأمور، والتربويين، والمجتمع.
- **شبكة وبرامج إلكترونية:** تسهم في التواصل بين الجهات التربوية المختلفة وتساعد على إدارة البيانات وتحليلها وإعداد التقارير اللازمة.
- **تقديم تدخلات علاجية أو عقابية:** للمدارس والمناطق التي لم تحسن أداءها خلال عامين دراسيين، ويتضمن ذلك تقديم خطة للتطوير الإداري، والتطوير المهني، وفي حالة عدم تحقيق تحسن تفرض إجراءات عقابية على المدرسة.

3.2.12 المستوى الثالث

يمثل المستوى الثالث الدائرة الضيقة المؤثرة في الطالب على نحو مباشر، وتمثل التفاعل اليومي بين مكونات النظام من مناهج ومصادر مساندة ونظم، وبين الممارسات التربوية للمعلمين التي تتجه في مجملها لإيجاد بيئة تعلم فاعلة محورها الطالب. وقد وصف بعض الباحثين (Black & William, 1998b; Hargreaves, 2005) هذه البيئة مع بدايات انتشار حركة التعليم المعتمد على المعايير بالصندوق الأسود، في إشارة إلى تجاهلها من قبل التربويين، فراسمو السياسات التربوية ومطورو المناهج والنظم يعتقدون أن دورهم ينتهي بتزويد المدارس بمنتجات أعمالهم وبالطاقم التدريسي المطلوب وفق الخطط الدراسية، ومراقبو أداء النظام (في حال وجود نظام تقويم أداء) ينظرون لمخرجات النظام من دون الاهتمام بالعمليات التي أفضت إليها.

وقد أسهمت التعليم المعتمد على المعايير في إبراز دور البيئة الصفية وكيفية التفاعل الذي يحدث داخلها من خلال عدد من العوامل، لعل من أهمها ما يأتي:

1. تبني التعليم المعتمد على المعايير للنظريات البنائية التي تعطي الطالب دورًا محوريًّا في إدارة تعلمه والتعلم في محيط تعاوني مع زملائه.
2. اقتراح المؤسسات والهيئات العلمية التي أعدت معايير تربوية، مثل تلك التي أعدت معايير للرياضيات والعلوم، وكذلك النظم التربوية التي تبنت اتجاه المعايير لنماذج واستراتيجيات تدريسية، والمساعدة على استخدامها من خلال طرح عدد من الأدلة التطبيقية.
3. اتساع انتشار استراتيجيات متنوعة للتقويم البنائي (التقويم من أجل التعلم والتقويم بوصفه عملية تعلم) وقد أسهم ذلك في الربط باستمرار بين التدريس والتقويم والمنهج وإشراك الأسر لمتابعة تقدم أبنائهم الدراسي.

وقد أسهمت هذه العوامل مجتمعة في إعطاء اهتمام بتطبيق المعايير بأنواعها المختلفة لا يقل عن الاهتمام بإعدادها، ولاسيما بعد ظهور نتائج العديد من الدراسات التي تؤكد أن نجاح الإصلاح التربوي المعتمد على المعايير يتوقف بدرجة كبيرة على طريقة التطبيق وإتقان المعنيين من معلمين وطلاب وإدارة مدرسية وأولياء أمور للأدوار الجديدة المناطة بهم.

وقد ركز التربويون في هذا المستوى التطبيقي على أمرين يتوقف عليهما نجاح بقية الممارسات التربوية: الأول: فهم المعلمين للمعايير وتوصيل ذلك للطلاب؛ ليكوّن الجميع فهمًا مشتركا يساعدهم على توجيه الجهود للأهداف التربوية المبتغاة. ثانيًا: تحقيق المواءمة الفعلية بين العناصر الثلاثة: المنهج، والتدريس، والتقويم. وتساعد التجهيزات السابقة في المستوى الثاني -من صياغة جيدة للمعايير وأدلة فنية وتدريب مستمر- المعلمَ على تحقيق المواءمة المطلوبة بين تلك العناصر وتطبيق التعليم المعتمد على المعايير بنجاح.

وقد وثقت العديد من الدراسات الأثر السلبي لضعف المواءمة بين المنهج والتدريس والتقويم، سواء من حيث اعتمادها على منطلقات نظرية متباينة أو لضعف الربط بين مكوناتها، فعلى سبيل المثال: أكدت بعض الدراسات أن تقويم أداء الطلاب بأساليب تقويم تقليدية أدى إلى إغفال مكونات مهمة للمعايير؛ ولذلك أفرغ مدخل المعايير من الغايات التي يسعى إليها، من إكساب الطلاب مهارات ومعارف قيمة في الحياة الواقعية، وهذا ما أدى إلى المناداة بأساليب التقويم المعتمد على الأداء الذي بُني على التوجهات النظرية والفلسفية لمدخل المعايير نفسها. وكذلك إغفال الاهتمام بأساليب التدريس المناسبة للمناهج المعتمدة على المعايير وترك الأمر للمعلمين على أن تلك المناهج سوف يفرض عليهم اختيار الأساليب التدريسية المناسبة — أدى ذلك في بعض الأحيان إلى تعارض بين محتوى المناهج وطبيعة الأساليب التدريسية التقليدية التي اعتاد المعلمون على استخدامها. ويعزى ذلك إلى تباين النظريات والمفاهيم التي انطلقت منها مع التوجهات الحديثة للمعرفة والتعلم. فبعض الممارسات التدريسية لا تزال تقوم على الحفظ والتلقين وتجاهل دور الطلاب في إدارة تعلمهم، وكذلك الممارسات التقويمية لاتزال تركز على المستويات المعرفية والمهارية الدنيا، وتسهم في الفصل بين ما يتعلمه الطالب وبين تطبيقاته في الحياة الواقعية.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

السعدوي، عبدالله (2010م). دليل المعلم للتقويم المعتمد على الأداء: من النظرية إلى التطبيق. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

المركز الوطني للقياس والتقويم (2012أ). المعايير المهنية للمعلمين: دراسات وخبرات عالمية، تقرير غير منشور.

المركز الوطني للقياس والتقويم (2012ب). معايير معلمي التربية الإسلامية.

المجلس الأعلى للتعليم بقطر (2010م). المعايير المهنية الوطنية لمديري ومعلمي المدارس. من موقع:

http://www.sec.gov.qa/Ar/SECInstitutes/EducationInstitute/Offices/Pages/npstsl.aspx روجع في 5 أكتوبر 2012م.

وطفة، علي أسعد (2005م) محنة الأهداف التربوية في البلدان العربية: رؤية نقدية في واقع الأهداف التربوية العربية وإشكالياتها. شؤون اجتماعية.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

ACARA. (2011). Overview. Retrieved Desember 2, 2011, from http://www.australiancurriculum.edu.au/curriculum/overview

Adam, S. (2004). Using Learning Outcomes: A consideration of the nature, role, application and implications for European education of employing 'learning outcomes' at the local, national and international levels: University of Westminster.

Adams, A. A. (1999). An evaluation of a district-developed NCTM standards-based elementary school mathematics curriculum. (ERIC Document Reproduction Service No. ED435759).

AFT. (2003). Setting Strong Standards. American Federation of Teachers (AFT) [Electronic Version]. Retrieved August 2, 2014 from https://www.aft.org/settingstrongstandards0603.pdf.

AFT. (2008). Sizing up State Standards: American Federation of Teachers.

AFT. (2009). The Instructional Demands of Standards-Based Reform: American Federation of Teachers, afl-cio.

Aldrich, R. (2000). Educational Standards in Historical Perspective. In H. a. H. Goldstein, A. (Ed.), Educational Standards (pp. 39- 67). New York Oxford University Press Inc.

Allen, R., & Leverich, J. (2011). What is a Performance Standard?, Research Briefs (Vol. 12): Wisconsin Education Association Council.

Anderson, R. D. (1996). Study of curriculum reform.

Ayres, P., Dinham, S., & Sawyer, W. (2000). Successful senior secondary teaching. Quality Teaching Series. Australian College of Education, 1, 1-20.

Baines, L., & Stanley, G. K. (2006). The Iatrogenic Consequences of Standards-based Education. 79(3), 119-123.

Baker, E. L., & Linn, R. L. (1995). Performance Standards in Education – In Search of Quality. Paris: OECD.

Ball, S. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. Journal of Education Policy, 18(2), 215-228.

Bartholomew, D. J. (2000). The Measurement of Standards. In H. Goldsetein & A. heath (Eds.), Educational Standards (pp. 121- 150). New York: Oxford University press Inc.

Benson, D. J. (2008). The standards-based teaching/learning cycle : a guide for Colorado educators on how to put standards-based education into practice at the district, school and classroom level Denver, Colo. : Colorado Coalition for Standards-Based Education

Bergmann, H., & Mulkeen, A. (2011). Standards for Quality in Education: Experiences from Different Countries and Lessons Learnt: GIZ Global Network on Education and Youth Working Group on Education Quality.

Berk, R. A. (1986). Consumers Guide To Setting Performance Standard on Criterion Referenced Test. Review of Educational Research, 56, 137-172.

Black, P., & William, D. (1998b). Inside the black box: raising standards through classroom assessment. Phi Delta Kappa, 80(2), 139-149.

Bliem, C. L., & Davinroy, K. (1997). Teachers' beliefs about assessment and instruction in literacy (CSE Technical Report No. 421). Los Angeles: Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing (CRESST).

Borko, H., Mayfield, V., Marion, S., Flexer, R., & Cumbo, K. (1997). Teachers' developing ideas and practices about mathematics performance assessment: Successes, stumbling blocks, and implications for professional development. Teaching and Teacher Education, 13(3), 259-278.

Briars, D. J., & Resnick, L. B. (2000). Standards, assessment-- and what else? The essential elements of standards-based school improvement Los Angeles.

Broad, K., & Evans, M. (2006). AReview of Literature On Professional Development Content And Delivery Modes For Experienced Teachers: The Ontario Ministry of Education.

Brown, B. (2009). STANDARDS-BASED EDUCATION REFORM IN THE UNITED STATES SINCE "A NATION AT RISK» [Electronic Version]. Retrieved July 8, 2011 from http://www.hawaii.edu/hepc/pdf/Reports/FINAL-History_of_Standards-Based_Education_Reform.pdf.

Budak, A. (2008). THE IMPACT OF A STANDARDS-BASED CURRICULUM AND TEACHING PRAC-

TICES ON STUDENTS' MATHEMATICS ACHIEVEMENT. Unpublished Doctor of Philosophy, Indiana University.

Busick, K., & Mann, M. (2001). Weaving Standards into Learning. (ERIC Document Reproduction Service No.456115).

Butler, M. (2004). Outcomes based/ outcomes focused education overview [Electronic Version]. Retrieved July 12, 2014 from www.kfshrc.edu.sa.

Buttram, J. L., & Waters, J. T. (1997). Improving America's Schools Through Standards-Based Education. NASSP Bulletin, 81(590), 1-6.

Caine, R., & Caine, G. (1997). Making Connections, Association for Supervision and Curriculum Development: Alexandria, VA.

California Department of Education. (1999). Mathematics Content Standards for California Public Schools: Kindergarten Through Grade Twelve.

California State Bord of Education. (2010). Vision, Mission, and Goals. Retrieved August, 12, 2010, from http://www.cde.ca.gov/be/ag/ag/vmgoals.asp

Caron, E. J. (2002). Standards-in -practice: The classroom implications of Indiana standards-based reform. Unpublished Ph. D., Uuniversity of Iowa.

Carroll, W. M. (1997). Results of third-grade students in a reform curriculum on the Illinois state mathematics test. Journal for Research in Mathrmatics Education, 28(2), 237-242.

CAST. (2011). Universal Design for Learning (UDL) Guidelines: Full-Text Representation (Vol. Version 2.0): Wakefield, MA: Author.

CAST. (2011). Universal Design for Learning Guidelines version 2.0. Wakefield [Electronic Version]. National Center On Universal Design for Learning.

Center for Research in Mathematics and Science Education. (2010). Breaking the Cycle: An International Comparison of U.S. Mathematics Teacher Preparation East Lansing: Michigan State University.

Chance, P. L., & Anderson, R. B. (2003). The principal's role in standards-based reform: Linking accountability to instructional improvement. Paper presented at the Annual meeting of the American Educational Research Association. from (ERIC Document Reproduction Service No. ED478258).

Chong, S., Tan, A.-G., & Wong, S. F. (2005). An introduction to alternative assessment In A.-G. Tan, H. M. Cheah & S. Chong (Eds.), Educational innovations- A perspective on class size, team teaching, alternative pedagogies and assessmen (pp. 165- 189). Singapore: Pearson- Prentice hall.

Cizek, G. J., Bunch, M. B., & Koons, H. (2004). Setting Performance Standards: contemporary Methods. Educational Measurement: Issues and Practice, Winter, 31-50.

Coates, S. (2011). FIRST REPORT OF THE INDEPENDENT REVIEW OF TEACHERS' STANDARDS.

Commonwealth of Virginia Board of Education. (2010). Science Standards of Learning Curriculum Framework 2010 [Electronic Version] from http://www.doe.virginia.gov/testing/sol/standards_docs/science/cf_final_web_version/framewk_science5.pdf.

Cowan, P., Morrison, H., Wylie, C., McBride, F., Lee, M., & Greenaway, G. (2002). Disseminating Standards in Higher Order Learning: Systemically Valid Instruments for Standards-Based Education Reform. Interactive Learning Environments, 10(3), 217-241.

Cresswell, M. (2000). The Role of Public Examinations in Defining and Monitoring Standards In H. Goldstein & A. Heath (Eds.), Educational Standards (pp. 69- 120). New York: Oxford University Press Inc.

Danielson, C. (2011a). Evaluations That Help Teachers Learn. The Effective Educator, 68(4), 35-39.

Danielson, C. (2011b). The Framework for Teaching Evaluation Instrument. Retrieved July 29, 2013, from http://www.danielsongroup.org/article.aspx?page=FfTEvaluationInstrument

Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: a review of state policy evidence. Education Policy Analysis Arcives, 8(1).

Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (2005). Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do San Francisco, CA: Jossey-Bass.

DDESS Public Affairs. (2011). A Standards-Based Education System. Retrieved October 12, 2011, from http://www.am.dodea.edu/ddessasc/aboutddess/standards/standardsbased.html

de Mello, V. B., Blankenship, C., & McLaughlin, D. (2009). Mapping State Proficiency Standards Onto NAEP Scales: 2005-2007 Washington: National Center for Education Statistics.

DfEE. (1997). Excellence in Schools. London, The Stationery Office.

Dooley, L. M., Paprock, K. E., Shim, I.-S., & Gonzalez, E. G. Y. (2001). Differences in priority for competencies trained between U.S. and Mexican trainers. Academy of Human Resource Development Annual Conference: proceedings, 1, 115-122.

Duncombe, W., & Yinger, J. (1998). Performance Standards and Educational Cost Indexes: You Can't Have One Without the Other. The Maxwell School, Syracuse University: Center for Policy Research.

Dutro, E., & Valencia, S. (2004). The Relationship Between State and District Content Standards: Issues of Alignment, Influence and Utility. Education Policy Analysis Archives, 12(5), 1-49.

Dwyer, C. A. (1994). Development of the knowledge base for the Praxis III: Classroom performance assessments assessment criteria. Princeton, NJ: Educational Testing Service.

Earl, L., & Graham, N. (1995). Performance Standards in Education – In Search of Quality. Paris: OECD.

Eisner, E. W. (1995a). Standards for American schools. Phi Delta Kappan; Jun, Vol. Issue , p, 6p, 1 Cartoon or Caricature, 76(10), 758-764.

Eisner, E. W. (1995b). Standards for American Schools: Help or Hindrance? Phi Delta Kappan, 76.

Elkin, G. (1990). Competency-based human resource development. Industrial and Commercial Training, 22(4), 20-25.

Elley, W. (2004). Facts and fallacies about standards-based assessment. Paper presented at the Cambridge International Conference, Cambridge.

Elmore, R. (1996). Getting to scale with successful education practices. In S. H. Fuhrman & J. O'Day (Eds.), Rewards and reform: Creating educational incentives that work (pp. 294-329). San Francisco: Jossey-Bass.

ERO. (2011). Directions for Learning: The New Zealand Curriculum Principles, and Teaching as Inquiry September 28, 2011, from http://www.ero.govt.nz/National-Reports/Directions-for-Learning-The-New-Zealand-Curriculum-Principles-and-Teaching-as-Inquiry-May-2011

Ertl, H. (2006). Educational standards and the changing discourse on education: the reception and consequences of the PISA study in Germany. Oxford Review of Education 32(5), 619-634.

EU. (2000). Key Data on Education in Europe. Luxembourg: Office for official Publications of the European Communities.

European Communities. (2009). ECTS Users' Guide. from ec.europa.eu/education/tools/docs/ects-guide_en.pdf.

FairTest. (2007). Criterion- and Standards- Referenced Tests. Retrieved April, 3, 2012, from http://www.fairtest.org/criterion-and-standards-referenced-tests

Florida Department of Education Bureau of Curriculum and Instruction. (2011). Standards-based Instruction. Retrieved March 3, 2012, from http://www.fldoe.org/bii/pdf/sbi.pdf

Fraser, K. (1996). What Will It Take?: Standards-Based Education Reform for All Students. (ERIC Document Reproduction Service No. ED401695).

Gaddy, B., Dean, C., & Kendall, J. (2002). Keeping the focus on learning. Aurora, . CO: Mid-continent Research for Education and Learning.

Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., & Yoon, K. S. (2001). What Makes Professional Development Effective? Results From a National Sample of Teachers. American Educational Research Journal, 38(4), 915-945.

Gersherg, A. I., Lez, P. A. G., & Meade, B. (2012). Understanding and Improving Accountability in Education: A Conceptual Framework and Guideposts from Three Decentralization Reform Experiences in Latin America. World Development, 40(5), 1024-1041.

Gipps, C. (1990). Assessment – A Teachers' Guide to the Issues. London: Hodder & Stoughton.

Goertz, M. E., & Massell, D. (2005). Holding High Hopes: How High Schools Respond to State Accountability Policies: PA: University of Pennsylvania.

Goldenberg, L. B., Ba, H., Henize, J., & Hess, A. (2003). Jason multimedia science curriculum's impact on student learning.

Grant, T. J., & Kline, K. (2001). What impacts teachers as they implement a reform curriculum? The case of one fifth grade teacher. Paper presented at the North American Chapter of the Internation Group for the Psychology of Mathematics Education.

Halsey, J., Drummond, A., & Van Breda, M. (2010). Implementing the Australian Curriculum in Rural, Regional and Remote Schools, and Schools of Distance Education Flinders University Document.

Hambleton, R. K. (2000). Setting Performance Standards on Educational Assessments and Criteria for Evaluating the Process. University of Massachusetts at Amherst.

Hamilton, L. S., Stecher, B. M., Marsh, J. A., McCombs, J. S., Robyn, A., Russell, J. L., et al. (2007). Standards-Based Accountability Under No Child Left Behind: Experiences of Teachers and Administrators in Three States. Santa Monica: RAND.

Hamilton, L. S., Stecher, B. M., & Yuan, K. (2008). Standards-Based Reform in the United States: History, Research, and Future Directions: RAND Corporation.

Hamilton, L. S., Stecher, B. M., & Yuan, K. (2012). Standards-Based Accountability in the United States: Lessons Learned and Future Directions. Eucation Inquiry, 3(2), 149-170.

Hammerness, K., Darling-Hammond, L., Bransford, J., Berliner, D., Cochran-Smith, M., McDonald, M., et al. (2005). How teachers learn and develop In L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers Should Learn and Be Able To Do.: Jossey-Bass.

Hargreaves, E. (2005). Assessment for Learning? Thinking outside the (black) box. Cambridge Journal of Education, 35(2), 213-224.

Hartle, F. (1995). How to re-engineer your performance management process. London: Kogan Page.

Henning, D. (2004). Germany: New education standards—perfecting the system of social selection. The International Committee of the Fourth International

Herman, J. (2009). Moving to the Next Generation of Standards for Science: Building on Recent Practices. Los Angeles: CRESST, University of California.

Herman, J., Aschbacher, P., & Winters, L. (1992). A practical guide to alternative assessment. (ERIC Document Reproduction Service No.ED352389)

Hollweg, K. S., & Hill, D. (2003). What Is the Influence of the National Science Education Standards?: Reviewing the Evidence, A Workshop Summary. Washington, D.C.: The National Academies Press.

Ingvarson, L. (2002). Development of a National Standards Framework for the Teaching Profession [Electronic Version]. ACER, 1.

Ingvarson, L. (2010). Teachers need to lift game. The Advertiser, 9 March.

Ingvarson;, L., Elliott, A., Kleinhenz, E., & McKenzie, P. (2006). Teacher Education Accreditation : A Review of National and International Trends and Practices Teaching Australia.

Ingvarson;, L., Meiers, M., & Beavis, A. (2005). Factors affecting the impact of professional development programs on teachers' knowledge, practice, student outcomes & efficacy. Directory of Open Access Journals Retrieved July 16, 2006, from http://epaa.asu.edu/epaa/v13n10/.

Jensen, E. (1998). Teaching with the brain in mind, Association for Supervision and Curriculum Development: Alexandria, VA.

Jensen, E. P. (2008). Super Teaching: Over 1000 Practical Strategies Corwin Press.

Jones, A., Harlow, A., & Cowie, B. (2004). New Zealand Teachers' Experiences in Implementing the

Technology Curriculum. International Journal of Technology and Design Education 14(101-119).

Kennedy, D. (2007). Writing and using Learning Outcomes. UCC: Quality Promotion Unit.

Kennedy, D. (2008). Linking Learning Outcomes and Assessment of Learning of Student Science Teachers. Sicence Education International 19(4), 387-397.

Kennedy, D., Hyland, Á., & Ryan, N. (2005a). Writing and Using Learning Outcomes: a Practical Guide [Electronic Version]. Retrieved August 8, 2014 from http://sss.dcu.ie/afi/docs/bologna/writing_and_using_learning_outcomes.pdf.

Kennedy, D., Hyland, Á., & Ryan, N. (2005b). Writing and Using Learning Outcomes: a Practical Guide.

Kerr, R. D. (1999). Implementing constructivism to improve the mathematics achievement of inner city third-grade students.

Killen, R. (2000). Outcomes-based education: Principles and possibilities. University of Newcastle, Faculty of Education: Unpublished manuscript.

Kleinhenz, E., & Ingvarson, L. (2007). Standards for Teaching: Theoretical Understanding and Application Australian Council for Educational Research (ACER).

Lachat, M. A. (1999). Standards, Equity and Cultural Diversity: The Education Alliance, LAB at Brown University.

Laturnau, J. (2001). Standards-Based Instruction for English Language Learners. PREL Briefing Paper. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 456641).

Lauer, P. A., Snow, D., Martin-Glenn, M., Buhler, R. J. V., Stoutemyer, K., & Snow-Renner, R. (2005a). The influence of stadards on K-12 teaching and student learning: A research synthsis: McREl.

Lauer, P. A., Snow, D., Martin-Glenn, M., Buhler, R. J. V., Stoutemyer, K., & Snow-Renner, R. (2005b). THE INFLUENCE OF STANDARDS ON K–12 TEACHING AND STUDENT LEARNING: A RESEARCH SYNTHESIS: McREL.

Laukkanen, R. (2008). Finnish Strategy for High-Level Education for All. In N. C. Soguel & P. Jaccard (Eds.), Governance and Perormance of Education Systems. Dordrecht, Netherlands: Springer.

Learnig Forward. (2011). Standards for Professional Learning Retrieved August 9, 2012, from http://www.learningforward.org/standards

Learning., M.-c. R. f. E. a. (2000). Noteworthy perspectives on implementing standards-based education.   Retrieved November 5, 2011, from http://www.mcrel.org/PDF/Noteworthy/5993IR_NWImplementingStandards.pdF

Lefkowits, L., & Arens, S. A. (2004). THE NATIONAL DIALOGUE ON STANDARDS-BASED EDUCATION: McREL.

Levesque, K., Bradby, D., & Rossi, K. (1996). Using Data for Program Improvement: How Do We Encourage Schools To Do It? [Electronic Version]. CenterFocus from http://ncrve.berkeley.edu/CenterFocus/CF12.html.

Lingard, B., Martino, W., Mills, M., & Bahr, M. (2002). Addressing the educational needs of boys — Strategies for schools, Canberra: Commonwealth Department of Education: Science and Training.

Linn, R. L. (2003). Performance Standards: Utility for Different Uses of Assessments. Education Policy Analysis Archives, 11(31), 1-20.

Linn, R. L., & Herman, J. L. (2002). No Child Left Behind Issue Brief: A Guide to Standards-Based Assessment: Education Commission of the States.

Llosa, L. (2011). Standards-based classroom assessments of English proficiency: A review of issues, current developments, and future directions for research. Language Testing, 28(3), 367-382.

Loeb, H., Knapp, M. S., & Elfers, A. M. (2008). Teachers' response to standards-based reform: Probing reform assumptions Washington State Education Policy Analysis Archives, 16(8).

Looney, J. W. (2011). ALIGNMENT IN COMPLEX EDUCATION SYSTEMS: ACHIEVING BALANCE AND COHERENCE: OECD Education Working Paper No. 64: Organisation for Economic Co-operation and Development.

Lowe, J. (1995). Overview. In OECD. Performance Standards in Education – In Search of Quality. Paris, OECD: 7- 25.

Malan, B. (2000). The New Paradigm of Outcomes-based Education in Perspective [Electronic Version]. Tydskrif vir Verbruikerwetenskappe,, 28, 22-28. Retrieved July 12, 2014 from http://www.ajol.info/index.php/jfecs/article/viewFile/52788/41390.

Marshall, K. (2010). Teacher Evaluation Rubrics. Retrieved July 29, 2013, from http://www.marshallmemo.com/articles/%20KM%20Teacher%20Eval%20Rubrics%20Sept%202010.pdf

Marx, R. W., Blumenfeld, P. C., Krajecik, J., Fishman, B. J., Soloway, E., & Gerier, R. (2004). Assessment of learning in urban systemic reform. Journal of Research in Science Teaching, 41(10), 1063-1080.

Marzano, R. J. (2000). Implementing Standards-Based Education. Teacher Librarian, 28(2).

Marzano, R. J., & Haystead, M. W. (2008). Making Standards Useful in the Classroom. Alexandria, Virginia USA: ASCD.

Marzano, R. J., & Kendall, J. S. (1997). The Fall and Rise of Standards-Based Education: National Association of State Boards of Education (NASBE).

Massell, D. (1994). Achieving consensus: Setting the agenda for state curriculum reform. In R. F. Elmore & S. H. Fuhrman (Eds.), The Governance of Curriculum:Yearbook of the Association for Supervision and Curriculum Development. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Massell, D. (2000). special Education in an Era of School Reform: Building the Capacity for Standards-Based Reform. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 448571).

Mayer, D., Mitchell, J., Macdonald, D., & Bell, R. (2005). Professional standards for teachers : a case study of professional learning. Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 33(2), 159-179.

Mayer, D., Mitchell, J., Macdonald, D., Land, R., & Luke, A. (2002). From personal reflection to professional community: Educational Queensland Professional Standards for Teachers Evaluation of the 2002 Pilot. Brisbane: Education Queensland.

McCluskey, N. (2010). Behind the Curtain: Assessing the Case for National Curriculum Standards. Pliocy Analysis, 661(Februry 17).

McGee, C., Hill, M., Cowie, B., Miller, T., Lee, P., Milne, L., et al. (2004). Curriculum Stocktake: National school sampling study. Case studies of schools: implementation of national curriculum [Electronic Version]. Ministry Of Education, New Zealand. Retrieved September 28, 2011 from http://www.boardofstudies.nsw.edu.au/australian-curriculum/pdf_doc/media-release-110809-australian-curriculum.pdf.

McGuinn, P. (2011). Stimulating Reform: Race to the top, Competitive Grants and the Obama Education Agenda. Educational Policy.

McLaughlin, M. W., & Shepard, L. A. (1995). Improving education through standards-based reform, Stanford, CA: National Academy of Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED387867).

Measurement Research Associates. (2004). Criterion Referenced Performance Standard Setting [Electronic Version]. Retrieved July 3, 2104 from http://www.measurementresearch.com/media/standards.pdf.

Melnick, S. L., & Pullin, D. (2000). Can You Take Dictation? : Prescribing Teacher Quality Through Testing. Journal of Teacher Education, 51 (4), 262-275.

Michlin, M., Seppanen, P., & Sheldon, T. (2001). Charting a new course: Astudy of the adoption and implementation of standards-based mathematics curricula in eight Minnesota school districts. (ERIC Document Reproduction Service No. ED463321).

Ministry Of Education. (2012). About Us. Singapore Retrieved October 17, 2012, from http://www.moe.gov.sg/about/

Ministry of Education, N. Z. (2007). Years and Curriculum Levels. from http://nzcurriculum.tki.org.nz/Curriculum-documents/The-New-Zealand-Curriculum.

Ministry of Education, S. (2009). Primary Education. Retrieved May, 8, 2009, from http://www.moe.gov.sg/

Mitchell, K. J., Robinson, D. Z., Plake, B. S., & Knowles, K. T. (2001). Testing Teacher Candidates: The Role of Licensure Tests in Improving Teacher Quality. Washington, DC: National Research Council.

Montana Office of Public Instruction. (2001). STUDENT ASSESSMENT IN HEALTH ENHANCEMENT [Electronic Version]. Retrieved March 16, 2012 from http://opi.mt.gov/pdf/health/StdsBsdAsmt.pdf.

Moon, J. (2002). The Module and Programme Development Handbook: A Practical Guide to Linking Levels, Outcomes and Assessment Criteria. London: Kogan Page Limited.

Morrison, G. S. (2004). Teaching in America. Boston: Allyn & Bacon.

Mullane, w. (2007). Title: What does standards-based instruction look like [Electronic Version]. Retrieved February 12, 2012 from http://www.acesc.k12.oh.us/standards%20based%20ed%20ma-

terials/PLANNING%20USING%20STANDARDS.pdf.

n.a. (2011). Developing a Vision: Standards-Based Instruction [Electronic Version] from http://static.dpsk12.org/gems/leadership/DevelopingaVisionStandardsBasedInstrucSecondary.pdf.

National Curriculum. (2011). National Curriculum. Retrieved November 30, 2011, from http://curriculum.qcda.gov.uk/index.aspx

National Manager Public Affairs. (2011). Directions for Learning: The New Zealand Curriculum Principles, and Teaching as Inquiry. Retrieved January 10, 2012, from http://www.ero.govt.nz/National-Reports/Directions-for-Learning-The-New-Zealand-Curriculum-Principles-and-Teaching-as-Inquiry-May-2011

National Research Council. (2000). Tests and Teaching Quality: Interim Report. Washington, DC: National Academy Press.

National Research Council. (2001). Investigating the Influence of Standards: A Framework for Research in Mathematics, Science,and Technology Education. Washington, DC: National Academy Press.

National Research Council. (2002). Investigating the influence of standards: A framework for research in mathematics, science, and technology education. In I.R. Weiss, M.S. Knapp, K.S. Hollweg & G. Burrill (Eds.), Committee on Understanding the Influence of Standards in K-12 Science, Mathematics, and Technology Education Division of Behavioral and Social Sciences and Education: Center for Education, Washington, DC: National Academy Press.

O'Donnell, S., Sargent, C., Byrne, A., White, E., & Gray, J. (2010). International Review of Curriculum and Assessment Frameworks Internet Archive. UK: National Foundation for Educational Research (NFER).

OECD. (2001). Education at a Glance – OECD Indicators. Paris, OECD.

OECD. (2011). OECD Education Rankings – 2011. Retrieved Desember 4, 2011, from http://ourtimes.wordpress.com/2008/04/10/oecd-education-rankings/

Ogawa, R. T., Sandholtz, J. H., Martinez-Flores, M., & Scribner, S. P. (2003). The Substantive and Symbolic Consequences of a District's Standards-Based Curriculum. American Educational Research Journal 40(1), 147-176.

Ohio Department of Education. (2014). Planning Standards-Based Instruction. Retrieved July 5, 2014, from http://ims.ode.state.oh.us/ode/ims/lessons/

Orpwood, G. (2001). The role of assessment in science curriculum reform. Assessment in Education, 8(2), 135-151.

Peddie, R. (1992). Beyond the Norm? An Introduction to Standards-based Assessment. Developing a Qualifications Framework for New Zealand. (ERIC Document Reproduction Service No. ED354333)

Pellegrino, J. W. (2006). Rethinking and redesigning curriculum, instruction and assessment: What contemparary research and theory suggests: National Cneter on Education and the Economy for the New Commission on the Skills of the American Workforce.

Philips, D. (2008). DEVELOPING CURRICULUM STANDARDS: LESSONS FOR AUSTRALIA FROM

EXPERIENCES IN OTHER COUNTRIES. Victorian Curriculum and Assessment Authority.

Pilcher, J. (2001). The standards and integrating instructional and assessment practices. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 451190)

Pinkney, H. B. (1979). The Minimum Competency Movement in Public Education. The Clearing House, 52(9), 413-416.

Popham, W. J. (2001). STANDARDS-BASED ASSESSMENT: SOLUTION OR CHARADE? Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association.

Rafiq, S. (2008). Standards-Based Assessment. Education Research and Info Retrieved March 13, 2012, from http://everythingeducational.wordpress.com/2008/03/03/standards-based-assessment/

Rasinki, T. (2003). Beyond speed: Reading fluency is more than reading fast. The California Reader, 37(2), 5-11.

Reeves, D. B. (2001). Standards Make a Difference: The Influence of Standards on Classroom Assessment. NASSP Bulletin, 85(5), 5-12.

Resnick, L. B., & Zurawsky, C. (2005a). Getting back on course: Standards-based reform and accountability [Electronic Version]. American Educator. Retrieved October 3, 2011 from http://www.aft.org/pubs-reports/american_educator/issues/spring05/resnick.htm.

Resnick, L. B., & Zurawsky, C. (2005b). Getting back on course: Standards-based reform and accountability American Educator 29(1), 8-46.

Reynolds, M. (1999). Standards and professional practice: the TTA and initial teacher training. British Journal of Educational Studies, 47(3), 247.

Rice, J. K. (2003). The incidence and impact of teacher professional development: implications for education productivity. In M. L. Plecki & D. H. Monk (Eds.), School finance and teacher

quality: exploring the connections (pp. 111-136). Larchmont NY: Eye on Education.

Ross, J. A., McDougall, D., & Hogaboam-Gray, A. (2002). Research on reform in mathematics education, 1993-2000. Alberta Journal of Educational Reseach 48(2), 122-138.

Ruddock, G. (1995). England and Wales. In OECD, Performance Standards in Education – In SSearch of Quality. Paris, OECD: 79- 102.

Sahlberg, P. (2009). Educational Change in Finland. In M. Hargreaves, A. Fullan, D. Lieberman & A. Hopkins (Eds.), In International Handbook of Educational Change (pp. 1-28). Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

Schmoker, M., & Marzano, R. J. (1999). Realizing the Promise of Standards-Based Education. Educational Leadership, 56(6).

Schneider, R. M., Krajcik, J., Marx, R. W., & Soloway, E. (2002). Performance of students in project-based science on national measure of science achievement. Journal of Reseach in Science Teaching 39(5), 410-422.

Scott-Little, C., Kagan, S. L., & Frelow, V. S. (2005). Inside the Content: The Breadth and Depth of Early Learning Standards. Greensboro: SERVE's.

Sergiovanni, T. J., & Starrat, R. J. (2002). Supervision: A redefinition. Boston, MA: McGraw-Hill.

Shepard, L. (1993). Setting performance standards for student achievement. , National Academy of Education. Stanford, CA: Stanford University.

Shepard, L. (2000). The Role of Classroom Assessment in Teaching and Learning. Los Angeles: CRESST(CSE Technical Report 517).

Shepard, L., Hannaway, J., & Baker, E. (2009). Standards, Assessments, and Accountability Education Policy White Paper: National Academy of Education.

Smarter Balanced Assessment Consortium. (2012). A Summary of Core Components [Electronic Version]. Retrieved August 12 2014 from http://www.smarterbalanced.org/wordpress/wp-content/uploads/2011/12/Smarter-Balanced-Core-Components.pdf.

Smarter Balanced Assessment Consortium. (2014a). Smarter Balanced Assessment Consortium [Electronic Version]. Retrieved August 16 2014 from http://www.smarterbalanced.org/smarter-balanced-assessments/.

Smarter Balanced Assessment Consortium. (2014b). Smarter Balanced Assessments. Retrieved August 12, 2014, from http://www.smarterbalanced.org/smarter-balanced-assessments/

Smith, M. S. (2000). Balancing old and new: An experienced middle school teacher's learning in the context of mathematics instructional reform. Elementary School Journal, 100(4), 351-375.

Smith, M. S., & O'Day, J. (1991). Politics of Curriculum and Testing: The 1990 Yearbook of the Politics of Education Association. In S. H. Fuhrman & B. Malen (Eds.), Systemic school reform. New York: The Falmer Press.

Snow-Renner, R., & Lauer, P. A. (2005). Standards-based Education: Putting Research into Practice: McREL.

Stapleman, J. (2000). Standards-Based Accountability Systems, Mid-continent Regional Educational Laboratory. Denver, CO.

Star, J. R., & Hoffmann, A. J. (2005). Assessing the Impact of Standards-based Curricula: Investigating Students' Epistemological Conceptions of Mathematics. The Mathematics Educator, 15(2), 25-34.

Stevenson, H. W., & Nerison-Low, R. (2002). To Sum It Up: Case Studies of Education in Germany, Japan, and the United States. (ERIC Document Reproduction Service No. ED463240).

Stiggins, R. (2005). From Formative Assessment to Assessment for Learning: A Path to Success in Standards-Based Schools. The Phi Delta Kappan, 87(4), 324-328.

The California Academic Partnership Program (CAPP). (2009). IMPROVING STANDARDS-BASED INSTRUCTION [Electronic Version]. Retrieved March 3, 2012 from http://www.calstate.edu/CAPP/.

Thomas, S., & Wen-Jung, P. (2004). Chapter 3: The use of educational standards and benchmarks in

indicator publications. European Educational Research Journal 3(1).

TKI. (2011). The New Zealand Curriculum. Retrieved December 5, 2011, from http://nzcurriculum.tki.org.nz/Curriculum-documents/The-New-Zealand-Curriculum

Tognolini, J., & Stanley, G. (2007). Standards-based assessment: a tool and means to the development of human capital and capacity building in education. Australian Journal of Education, 51(2).

Valijarvi, J. (2005). The System and How Does it Work – some Curricular and Pedagogical Characteristics of the Finnish Comprehensive Schools. Education Journal, 31(2).

Valli, L., & Rennert-Ariev, P. (2002). New standards and assessments? Curriculum transformation in teacher education

curriculum studies, 34(2), 201-225.

Watt, H. M. G. (2005). Attitudes to the use of alternative assessment methods in mathematics: a study with secondary Mathematics tachers in Sydney, Australia. Educational Studies in Mathematics, 58 (1), 21-44.

Watt, M. (2009). The Movement for National Academic Standards: A Comparison of the Common Core State Standards Initiative in the USA and the National Curriculum in Australia. Paper presented at the conference of the Australian Curriculum Studies Association.

WestEd. (2000). Developing a Standards-Based Assessment System: A Handbook. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 440980).

Wiggins, G. (1998). Educative assessment.designing assessment to inform and improve student performance. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Wilson, S., Darling-Hammond, L., & Berry, B. (2001). A case of successful teaching policy: Connecticut's long-term efforts to improve teaching and learning. . Seattle, WA: Centre for the Study of Teaching and Policy.

Winterton, J., Deist, F. D.-L., & Stringfellow, E. (2005). Typology of knowledge,skills and competences: clarification of the concept and prototype [Electronic Version]. Retrieved August 7, 2014 from www.cedefop.europa.eu/EN/Files/3048_en.pdf.

Wisconsin Department of Public Instruction. (2014). Science Performance Standard B Grade 4. Retrieved July 4, 2014, from http://standards.dpi.wi.gov/stn_sciintro

Wixson, K. K., Dutro, E., & Athan, R. G. (2003). Chapter 3: The Challenge of Developing Content Standards Review of Research in Education, 27(69- 107).

Wixson, K. K., Dutro, E., & Athan, R. G. (2003). Chapter 3: The Challenge of Developing Content Standards. Review of Research in Education, 27, 69- 107.

Works, I. (1999). Standards-based instruction. Retrieved February 12, 2012, from http://infoworks.ride.uri.edu/1999/analysis/ch2standards.htm

World Bank. (2003). World Development Report 2004: Making services work for poor people. Washington, DC: World Bank.

Wylie, C., & Hodgen, E. (2010). NZCER 2010 Primary and Intermediate Schools National Survey: A snapshot of overall patterns and findings related to National Standards – revised version NEW ZEALAND COUNCIL FOR EDUCATIONAL RESEARCH.

Zieky, M., & Perie, M. (2006). A Primer on Setting Cut Scores on Tests of Educational Achievement: Educational Testing Service(ETS).

Zieky, M. J. (1995). A historical perspective on setting standards. In Proceedings of the Joint Conference on Standard Setting for Large-Scale Assessments n Statistics

Washington, DC: National Assessment Governing Board and National Center for Education Statistics.



التعـليم المعتمد عـلـى المعـايـير

الأسـس والمفـاهيـم النظـريـة

يمثل الكتاب واجهة مهمة وضرورية للتعليم المعتمد على المعايير، حيث إنه يوفر للمسؤولين والباحثين والمهتمين المعلومات اللازمة حول تاريخ حركة المعايير التربوية. وما يتصل بها من مفاهيم ومصطلحات علمية. وكذلك خطوات وأساليب إعداد المعايير لكل مكون من مكونات النظام والممارسات التعليمية وسبل مراجعتها وتقويمها، إضافة إلى تقديم العديد من النماذج الدولية في هذا المجال. وكيف يمكن بناء المعايير وتطبيقها في إطار السعي لرفع مستوى الجودة في الأنظمة التعليمية وتحسين أدائها.



للحصول على مزيد من النسخ اتصل على الموزع الوحيد
لإصدارات مكتب التربية العربي لدول الخليج: **مكتبة تربية الغد**
جوال: +966 505446480 - +966 503421124
هاتف: +966 11 2084244 فاكس: +966 11 4715983
ص. ب: 325338 الرياض 11371 المملكة العربية السعودية

